

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

معهد علم النفس وعلوم التربية

النفس القوي لداد تلاميذ

نهاية المرحلة الثانوية

بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية



مدير البحث:

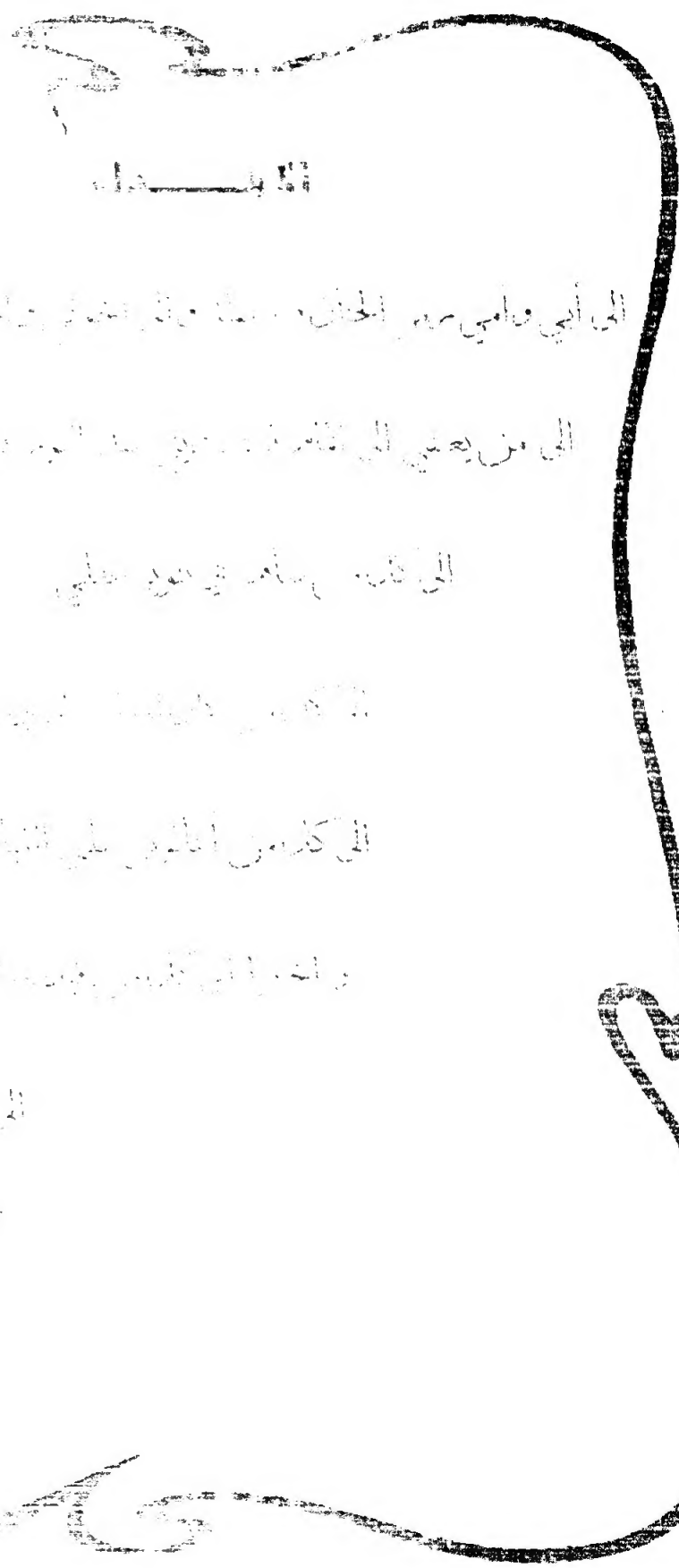
احمد دوقه

الباحثة:

سعيدة سي محمد

الطبعة الجامعية: 2001/2000م

~~SECRET~~



بسم الله

الحمد لله الذي هدانا لهذا الذي كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله

الحمد لله الذي هدانا لهذا الذي كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله

الحمد لله الذي هدانا لهذا الذي كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله

الحمد لله الذي هدانا لهذا الذي كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله

الحمد لله الذي هدانا لهذا الذي كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله

الحمد لله الذي هدانا لهذا الذي كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله

الحمد لله الذي هدانا لهذا الذي كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله

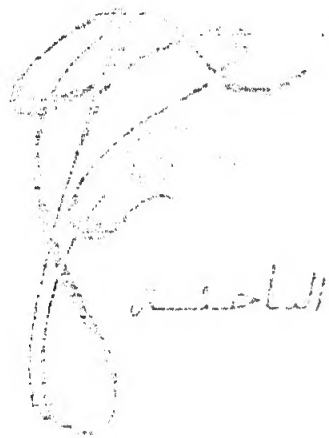
الحمد لله الذي هدانا لهذا الذي كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله



كلمة شكر وتقدير

بداية أحمد الله عز وجل وأشكره أن وفقني لإتمام هذا العمل .
ثم أتوجه بالشكر والتقدير إلى استاذي للأعمال الدكتور أحمد دوقه على توجيهاته
القيمة، ورعايته للبحث حتى النهاية، وقد قادني إلى تطوير البحث العلمي من خلال
باصول المنهجية العلمية.
كما أشكر كل من أعانني على القيام بهذا البحث خاصة راسم كماروا وأرويرة لطفة
ذراع الميزان ومثانة بوغاسي، راسم كماروا وأرويرة لطفة على متابعتهم مع
الميزان.

إلى كل من أعانني على إتمام هذا البحث من قاصد لوزن بوز.



أحمد

محتوى المضمون

I	الأهداء
II	كلمة شكر وتقدير
III	التعريف
IV	أبرز المسائل
V	مقدمة:

الفصل الأول: تعريف ومبداً للمشكلة

17	- الخلفية النظرية للمشكلة
18	- صياغة مشكلة البحث
19	- أهمية البحث
20	- الهدف من البحث
21	- فرضيات البحث
22	- تحديد المتغير المستقل

الفصل الثاني: الجانب المنهجي للبحث :

القسم الأول: القيم

23	- مدخل
24	- تعاريف القيم
25	- القيم وهنا هي نفسية واجتماعية
26	- وظائف وادوار القيم
27	- تصنيف القيم
28	- مكونات القيم ومصادرها
29	- قياس القيم

أدوات قياس القيم.....	97
خلاصة.....	98
<u>القسم الثاني: مؤسسات التنشئة الاجتماعية</u>	
مدخل.....	99
مفهوم التنشئة.....	100
مفهوم التنشئة الاجتماعية.....	101
مؤسسات التنشئة الاجتماعية.....	102
المدرسة.....	103
دور المدرسة في التنشئة القيمية.....	104
أساليب وطرق اكتساب القيم في المدرسة.....	105
المناهج التربوية.....	106
الأهداف التربوية.....	107
دور المربي.....	108
عوامل أخرى.....	109
الأسرة.....	110
الأساليب المستخدمة من قبل الأسرة.....	111
أماكن العبادة (المساجد).....	112
جماعة الرفاق.....	113
وسائل الاعلام.....	114
وسائل أخرى.....	115
البناء القيمي من المنظور الاسلامي.....	116
خلاصة.....	117

القسم الثالث: تنمية القيم وإبقائها

مدخل.....	118
التحديات المفصلة لتنمية القيم.....	119

- نظرية النمو المتعدد في بيئة مستقرة (11)
- نظرية النمو الأسي عند كفاف (12)
- نظرية التعلم (13)
- نظرية التحليل (14)
- ارتقاء أسق التجم (15)
- في مرحلة العائل (16)
- في مرحلة المراهقة (17)
- في مرحلة الشباب والمراهقة (18)
- عوامل و مظاهر (19)
- تغير التجم (20)
- خلاصة (21)

الفصل الثالث: منهجية البحث العلمي

- مقدمة (22)
- نتائج الدراسة (23)
- عينة الدراسة (24)
- قياس التباين (25)
- قياس الصدق (26)
- منهج البحث (27)
- عينة البحث (28)
- أدوات البحث (29)
- المقياس (30)
- المقابلة (31)

كيفية جمع البيانات.....	147
-تحليل البيانات.....	148
-حدود البحث.....	148

الفصل الرابع: عرض وتحليل نتائج البحث

-مدخل.....	149
-المتغيرات المختلفة لعينة البحث.....	151
-الجنس والسن.....	151
-التخصص العلمي.....	154
-المستوى الدراسي.....	160
-النجاح في البكالوريا.....	160
-تنوع واختلاف الأنساق القيمية بين الطلبة.....	161
-مناقشة نتائج الفرضيات: الأولى، الثانية والثالثة.....	167
-دراسة في علاقة النسق القيمي بتخصص الطالب الثاني.....	171
-مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....	174
-دراسة في علاقة النسق القيمي بجنس الطالب.....	181
-مناقشة نتائج الفرضيات الخامسة والسادسة.....	182
-دراسة في علاقة النسق القيمي بالنجاح أو الفشل في امتحان البكالوريا.....	183
-مناقشة نتائج الفرضيات السابعة، الثامنة والتاسعة.....	185

الفصل الخامس: خاتمة البحث واقتراحاته

-خاتمة البحث.....	186
-التوصيات والإقتراحات.....	187

قائمة المراجع

10-

المراجع باللغة الأجنبية

11- المراجع باللغة الأجنبية

الملاحق:

- الملحق رقم 01 : مقياس تقييم الكورس ورمزاته

- الملحق رقم 02 : الجدول التكميلي لتقييم الطلبة

فهرس ففرفرفف

ففرفرفف

الرقم

الصفحة

1179	مقارنة بين الفروق الفرفرفف في الفرفرفف	01
1180	نتائج تطبيق اختبار فرفرفف (11111111) في الفرفرفف	02
1182	جدول يبين فرفرفف في الفرفرفف حسب الفرفرفف الفرفرفف	03
1184	يبين فرفرفف في الفرفرفف حسب الفرفرفف الفرفرفف	04
1186	يبين فرفرفف في الفرفرفف حسب الفرفرفف الفرفرفف	05
1187	يوضح فرفرفف في الفرفرفف حسب الفرفرفف الفرفرفف	06
1188	يوضح فرفرفف في الفرفرفف حسب الفرفرفف الفرفرفف	07
1189	يوضح فرفرفف في الفرفرفف حسب الفرفرفف الفرفرفف	08
1190	يوضح الفرفرفف الفرفرفف في الفرفرفف الفرفرفف	09
1191	يوضح الفرفرفف الفرفرفف في الفرفرفف الفرفرفف	10
1192	يوضح الفرفرفف الفرفرفف في الفرفرفف الفرفرفف	11
1193	يوضح الفرفرفف الفرفرفف في الفرفرفف الفرفرفف	12
1194	يوضح الفرفرفف الفرفرفف في الفرفرفف الفرفرفف	13
1195	يبين الفرفرفف الفرفرفف في الفرفرفف الفرفرفف	14
1196	يبين الفرفرفف الفرفرفف في الفرفرفف الفرفرفف	15
1197	يبين الفرفرفف الفرفرفف في الفرفرفف الفرفرفف	16
1198	يبين الفرفرفف الفرفرفف في الفرفرفف الفرفرفف	17
1199	يوضح الفرفرفف الفرفرفف في الفرفرفف الفرفرفف	18

19	- يوضح نتائج اختبار التوافق (Anova) "المعروف" و "المجهول"	189
20	- يوضح التعميمات الخاصة بالاختبار التكراري و "المعروف" و "المجهول"	190
	جنس الطلبة	
21	- يوضح نتائج اختبار (t) لاختبار الفرضيات التكرارية و "المعروف"	191
22	- يوضح نتائج اختبار (t) لاختبار الفرضيات التكرارية و "المجهول"	192
23	- يوضح نتائج اختبار فروممان (Friedman) لاختبار الفرضيات التكرارية و "المعروف"	193
24	- يوضح مستوى اختبار فروممان و "المعروف" و "المجهول"	194
25	- يبين نتائج اختبار فروممان و "المعروف" و "المجهول"	195
26	- يبين توزيع نسبة "جاذبية الطلبة للأنشطة الترفيهية و "المعروف" و "المجهول"	196
27	- يبين ترتيب قيم الطلبة الأكاديميين "المعروف" و "المجهول"	197
28	- يبين ترتيب قيم الطلبة الأكاديميين "المعروف" و "المجهول"	198
29	- يبين نتائج اختبار فروممان و "المعروف" و "المجهول"	199

مقدمة:

ان الانسان هو الكائن الوحيد الحامل للقيم وهو الكائن الوحيد الذي يتعرض لعملية التشكيل الايديولوجي، التي يمتص من خلالها القيم، والاتجاهات والتصورات والعادات والتقاليد... الخ

عملية التشكيل هذه هي التربية التي تمثل الاطار الذي يسير ونتحدد فيه هوية ومميزات أفراد المجتمع بمقوماتهم الحضارية وافاقهم المستقبلية. ان هدف التربية الأصلي ومنذ عصور خلت هو اكتساب وانشاء الأفراد بخصائص انسانية وأولى هذه الخصائص هي القيم.

فقد اعتبر اليونان مثلاً التربية وسيلة لاكتساب الوعي والحكمة والفضيلة، وهي قيم سامية تتصف بها طبقة الحكماء في المجتمع اليوناني.

واعتبرها الصينيون مشروع الحياة بكاملها. واعتبرها المجتمع الأمازيغي عبر حضارته وسينة اغر... قبل الولاء والنصب للوطن وقد اعتمدها الاسلام طريقة اغر... الايمان الصادق، وتكوين الانسان القادر على خلافة الله في الارض.

وقد اعتبرت في العصر الحديث وسيلة للتفوق العقلي، وأسلوباً لسيطرة الانسان على الطبيعة في سبيل التطور في كل المجالات الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية والأخلاقية... الخ. ومنذ كايا قيمة تعمل التربية في مظهرها غير الرسمي، كتربية الأسرة لأبنائها، أوقيام وسانط أو مؤسسات رسمية أخرى أنشأها المجتمع لهذا الغرض، تعمل على تنشئة وصل أبنائه وفقها.

فالتربية هي أهم المحددات التي تركز عليها القيم في النفس والنشأة ويشير (محمد ليبب النديمي، 136.1962) " الى أن مشكلة الأهداف في التربية هي قبل كل شيء وآخر مشكلة قيم" وإذا كانت التربية تتضمن اختيار اتجاه يسير وفقه التلاميذ في نموهم، فإن هذا الاختيار على علاقة بالتقييم، لتبين العلاقة الوطيدة بين التربية والتقييم أو بينهما وبين التنشئة الاجتماعية. كما يميخها علماء النفس الاجتماعي.

ولكن لماذا كل هذا الاهتمام بالقيم في التربية ؟ لاشك أن لأهمية القيمة في شخصية الفرد علاقة بهذا الاهتمام.

تعتبر القيم المرشد للسلوك، فهي " تتصل بأساليب السلوك، وأهداف الوجود وغاياته، وهي اعتقاد ثابت بأسلوب محدد للسلوك بالنظر الى الأساليب البديلة له" (Rokeach .M, 1973.05) ويعتبرها ايستر في قاموس التربية (G.Esler .V, 1959) صفة ذات أهمية لاعتبارات نفيسة او اجتماعية او أخلاقية، وبوجه عام تعتبر موجهات للسلوك والعمل.

وبالتالي فهي تحدد الى حد كبير سلوك الفرد، وهي بمثابة موجهات له، " وبحسب تعبير حارتمان (Hartmann) تكون ديكتاتورية، فمن كل قيمة ينبغ " يجب أن يكون " و" يجب أن يفعل" فهي تحاول بهذا الشكل السيطرة على انحس الأخلاقي وتجذب الانسان الى طاعتها وتحقيق تجسيدها" (محمد أحمد بيومي، 1986.27).

فالقيمة إذن، انطلاقاً من هذا التعريف الشبه الفلسفي، عبارة عن حكم يصدره شخص ما انطلاقاً من موقفه من قيم معين ومقاييس نشأ عليها، شكل بسيط فالقيمة هي ما يعتبره الفرد مهماً، وهي أكثر شيء يهم الفرد، من أجلها وبها يعيش وعليها يضحي ويتم التعبير عنها في شكل اراء عمّا هو صواب وحق وعدل.

ولكي لا يحدث ما يسمى بصراع القيم بين أفراد المجتمع الواحد، ليصبح اللون الأبيض مختلفاً فيه بين اثنين. فإن لزاماً على الثقافة والقيم والأسرة والدين ان يلعبوا دورهم في تكوينها خاصة المؤسسة المدرسية المنوط بها هذا الدور بصفة منظمة، عن طريق برامجها ومناهجها التربوية المخطط لها مسبقاً.

التي تعمل كذلك على تشكيل نظام قيمى لدى الأفراد، يمكن جوهر ثقافة المجتمع. والذي يستند بدوره الى ترتيب القيم حسب أولويتها وأهميتها من جهة نظر.

خلاصة القول أن نظام القيم أو النسق يتحكم في سلوك الأفراد ويحدد رؤيتهم للحياة ولمختلف القضايا التي تواجههم ويرسم غاياتهم في الحياة. ويؤحد نظرة ومشاعر أبناء المجتمع الواحد تجاه قضاياهم ومصالحهم المشتركة. وبالتالي فإن أي زعزعة ومحاولة

ادخال قيم جديدة ومن ثم اننا نحدث ما يسمى بصراع بينه وبينه سواء كان داخل شخصيه الفرد أو شخصية المجتمع.

لهذا كان لابد من الاتفاق على منظومة من القيم، تحتل فيها القيم الأساسية المرغوب تتميتها لدى التلاميذ مكان الصدارة وتحتل فيه أقل القيم رغبة أدنى مكان فيها وتتدرج القيم من حيث الأهمية فيما بين هاتين القيمتين.

وإذا عدنا الى معرفة نسق القيم لدى الفرد الجزائري، خاصة من المنظور السيكولوجي فان الدراسات والبحوث التي عثرنا عليها تكاد تكون منعقدة. ما عدا مسح لقيم الطلبة في جامعة الجزائر للأستاذ عبد الحفيظ مقدم، ودراسات حول قيم العمل لدى فئات مختلفة (العمال في مختلف المؤسسات).

ان معظم الدراسات التي يتم الاعتماد عليها في البحوث لباحثين من دول عربية ودول غربية تناولت القيم باهتمام، وقد توصلت الى مقاييس واختبارات للكشف عنها، لتقريب الموضوع للدراسة العلمية وبالتالي الى الدقة.

فالبحث يستهدف الكشف عن القيم عند التلاميذ في مرحلة هامة من حياتهم، سواء الدراسية أو الاجتماعية، فدراسيا يتأهبون لاجتياز امتحان البكالوريا الذي يحدد مصيرهم في المستقبل.

سواء بمواصلة الدراسة الجامعية، أو استقبال ميدان العمل والدخول بالتالي في الحياة الاجتماعية. سواء في العمل أو البطالة التي تستقطب سنويا مئات الآلاف من التعليم الثانوي. وفي كلتا الحالتين فان معرفة القيم ونسق انتظامها ضروري بغرض ادارة وتوظيف هذه الطاقات البشرية الهائلة التي تدخل الجامعة أو تستقبل عالم التكوين والتوظيف أو حتى عالم البطالة... وهذا وفقا لمتطلبات الحياة الاجتماعية، مؤسسات المجتمع التي تحتاج الى أهمية اشتراك كل أبنائها في قيم ومشاعر ليكونوا أكثر كفاءة في كل مجال. وهذا يعني أن معرفة سيطرة قيمة على قيمة أخرى لدى الافراد يساعد على التنبؤ بحاجاتهم وكذلك بالتدخل للعمل على تحقيقها أو القيام بتعديلها وفقا لأمكانيات معايير المجتمع.

وبنوع من التعرّف على النظم التي قد تكون لها علاقة بالمشكلة التي ندرسها في
البيوت ورملائه لايأس النظم، والادوية التي قد تكون لها علاقة بالمشكلة
كالآتي:

فقد تم تقسيم البحث الى خمسة فصول رئيسية
التي هي: الفصل الأول: مقدمة، الفصل الثاني: المراجعة
وتقديرها، الفصل الثالث: المراجعة.

الفصل الثاني: تم التعرف على الفهم لما هو المقصود بالبحث في
ثلاثة أسس رئيسية:
في القسم الأول: تم التعرف على الفهم لما هو المقصود بالبحث في
والمكونات وعملية قياسها.

القسم الثاني: تناول موضوع العلاقة بين النظم التي قد تكون لها
وظيفة بالقيم، يتناول في القسم الثاني: تم التعرف على الفهم لما هو المقصود
بالمسجد... الخ).

القسم الثالث: تم التعرف على الفهم لما هو المقصود بالقيم، وتم التعرف على
نمو القيم عبر مراحل تطور الفرد والاعتماد على الفهم لما هو المقصود
وفي القسم الثالث: تم التعرف على الفهم لما هو المقصود بالقيم.

اختيارها، أدوات البحث... الخ.
أما الفصل الرابع، والذي يمثل الجانب الميداني للبحث، وهو بحث في الفهم لما هو المقصود
بالقيم التي طرحها الباحث.

فالفصل الخامس: تم التعرف على الفهم لما هو المقصود بالقيم، وتم التعرف على
الأسس التي تقوم عليها الفهم لما هو المقصود بالقيم، وتم التعرف على
أما الفهم لما هو المقصود بالقيم، فالفهم لما هو المقصود بالقيم، فالفهم لما هو المقصود
بالقيم.

وفي الفهم لما هو المقصود بالقيم، فالفهم لما هو المقصود بالقيم، فالفهم لما هو المقصود
بالقيم.

الفصل الأول

1- تعريف وصياغة المشكلة.

1.1- الخلفية النظرية للمشكلة.

2.1- صياغة المشكل.

3.1- أهمية البحث.

4.1- أهداف البحث.

5.1- فرضيات البحث.

6.1- تحديد مفاهيم البحث.

الفصل الأول:

1-تعريف وصياغة مستند من مبحث:

1.1-الخطية النظرية له شكل البحث:

كثيرا من المشكلات التي تطرح في التربية تعطي الأولوية للقضايا البيداغوجية، والتي تتعلق بطرق، توثيق ورسائل التدريس، والبحث في المتعلم على اعتباره محور العملية التربوية، ثم في محتوى المواد الدراسية، أهدافها وكيفية تدريسها وأهميتها...الخ. ولا شك ان البحث، الإجابة عن هذه المشكلات، يعد مبحثا ما لم تطرح ام القضايا وهي تلك المتعلقة بدينامية التربية وأهدافها، هذه الأخيرة التي تلامس مشروع المجتمع، وفلسفته ونظراته للحياة، رثوته فيها وهي المسائل والقضايا المركزية بقيم وعادات وتقاليد المجتمع، وقد دعمت تصنيف بلوم وزملائه الأهداف التربوية، في الجانب الثالث منها والذي يدعى المجال الإيجابي (الإنشائي)، والتي يشيرون إلى أنها تختلف بموضوع المتعلم والميول والمعتقدات والاتجاهات والقيود (Bloom S B & Krathoul RD, 1956) وهذا إلى جانب المجالين المعرفيين لدى التربين، المعرفي، والقياسي التربوي.

رغم هذا، اننا نلاحظ ان هذه الاتجاهات والتجديدات والتغييرات في الأهداف الإجرائية مثلها مثل المعلومات والتعارف يسيرا عن الاهتمام "نظريا لما تنطوي عليه من طبع ذاتي، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة التعرف إليها وقياسها، وصعوبة إخضاعها الإجرائية واختلاف وجهات النظر فيما يتعلق بكيفية تعليمها" (عبد المجيد نوري، 1987).

بالإضافة إلى عدم القدرة على التعرف على آثار تعلمها في فترة زمنية قصيرة.

بهدف القيام بعملية التقويم (Evaluation).

ويبقى الشكل المتداول الوحيد مسؤوليته من يقوم بتعليمها، الأسرة أم المدرسة، ومؤسسات أخرى. وعلى الرغم من هذه الصعوبات لا بد من الاعتراف بأن ميول الأفراد واتجاهاته وقيمه، ليست إلا نقلة للتعليم المتربس و غير المتربس على حد سواء، لهذا

كانت ضرورة احتواء الأهداف التربوية على أهداف تعليمية وجدنية. لتحقيق نمو متكامل لشخصية الفرد معرفيا وسلوكيا.

ومن وجهة نظر علماء النفس تعد التربية النظامية من أهم المحددات التي تركز عليها القيم في نشأتها وتطورها " فالحياة الأكاديمية تعتبر مصدرا أساسيا للتنشئة القيمية التي تصبح محكما مرجعيا هاما لقرار الفرد الإقفي حوالي سن الخامسة عشرة ، إلى السادسة عشر. وبالتالي فهي أكثر طواعية للتشكل والتغير من خلال معيشة الخبرات المدرسية " (حسين محي الدين، 1981). والتي شاية سن (15) سنة تكون المدرسة قد استأثرت بأغلبية وقت التلميذ، ويبقى تأثيرها على الجوانب المختلفة من شخصيته أكيد، وأن هذا التأثير أهم وأعمق من تأثير بقية المؤسسات الاجتماعية الأخرى. فالمؤسسات التربوية من المدارس إلى الجامعات بنيت اجتماعية مميزة تعمل وفق معايير معينة. وتعكس مديا من القيم، كما تركز عملية التعلم فيها على مناهج وخبرات مخططلة في ضوء أهداف تربوية، مرتبطة بنوعية القيم المستقاة من الفلسفة الاجتماعية.

فمسؤولية المدرسة لا تنحصر بالتألي في تحصيل التأديق قدرها من المعارف، والمهارات اليدوية، أو تنفيذ طرقا في التفكير، بل يضاف إلى كل هذه المهام عملية تشكيل شخصية الفرد الاجتماعية. الواعية وكذا المتعلمة، أي الشخصية نسوية كما يسميها علماء النفس، بتنشئة على القيم الإيجابية ذات الفعالية في حياته، وفي محيطه كتلميذ، وغدا كمواطن.

أن المقصود بالقيم هنا هي " ذلك الدافع للحياة الذي يصبح عن طريق الخبرة المتواصلة، والتفاعل نزعة داخلية، ثابتة و مرضية كما يصبح تصرفا شخصيا خطا سلوكيا" (بيوكينيكي. ترجمة محمد عيسى. 1991). والسلوك يعتبره ألبورت (Allport) استعداد عقلي اتجاه قيمة. فمجموع المعلومات والمعارف المكتسبة تتحول إلى تصورات ثم إلى سلوكيات لتشكل ما يسمى بالشخصية .

فمجموع المعلومات والمعارف المتحصلة في مادتي الفيزياء والرياضيات مثلا تتحول إلى سلوكيات كالجدية والمثابرة في حل المسائل لتشكل ما يسمى بالقيمة العلمية

لدى التلميذ، ونفس الموقف ينطبق على مختلف أنواع الدراسة خاصة المواد الاجتماعية، ففي دراسة للباحث فتحي (1962)، تؤيد عدد تطابق منهج التكامل في تنظيم محتوى مناهج المواد الاجتماعية على عينة تجريبية، التي أنقذتها هذه العينة كما نما لديهم الكثير من القيم.

فالقيمة تتشكل، وتتكون متأثرة بكل أشكال المعلومات والمعارف العلمية والخبرات الاجتماعية التي يمر بها الفرد وبالتالي فكل السلوكيات والمواقف الاجتماعية التي يتخذها الشخص في حياته تتشكل، فكل هذا الشكل (معلومات ومعارف حول الموضوع تتوحد في تصورات حوله، ثم إلى سلوكيات ومواقف تتحول إلى قيمة معينة، فتنشأ ما).

وتعتبر المدارس بكل أركانها من البيئة المدرسية، الإدارة، المعلم والمناهج كلها عوامل تعمل على التثنية القيمية لأفراد المجتمع، فكل صغارهم وبنوهم، في فترة الزامية تدوم أكثر من تسع سنوات، التي عالية بلوغهم ستة عشرة سنة (6 اسد) تقريباً، أين يكونون قد خضعوا لمتغيرات، وطرق تدريس، والتي تأثيرات مخالفة.

فقد وضع المجتمع مسؤوليته الكاملة لتنشئة أبنائه فيها، وذلك وفق قيمه وعاداته وتقاليدته التي تميزه عن غيره من الأمم "في نظرتهم للحياة إلى كل ما هو صالح وجميل وصواب وخير، وإلى ما هو طالح وقبيح وخطأ وسوء، وما هو ممتنع وما هو غير ملائم في كل مجالات الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية". (فتحي يوسف، 1992: 136)، وينظر دورهم إلى المدرسة "أنها التعبير الأمثل للمجتمع الذي يوليه دور نقل الأبطال فيهم النفوس والأخلاقية والاجتماعية التي يعبرها ضرورية لتشكيل الراشد وادماجه في بيئته وه سطة" (Durkheim, 1966: 42).

في اتجاه المدرسة الرسمية دورها في إبعاد أي صراع اجتماعي يتعرض له المجتمع نتيجة تسرب قيم جديدة، التي نتيجة تطوره الطبيعي، الذي يفرض عليه تغيير بعض قيمه التقليدية، التي تعيق التطور والتقدم، فكل حركة من هذا القبيل لابد أن تقودها المدرسة وتحرصها من تغير مناهجها التعليمية، وذلك بأن تكسب التلميذ ثقافة متماسكة ومتكاملة (فتحي يوسف، 1992: 136).

تعتمد المدرسة في هذه العملية على نماذجها الدراسية، خاصة مناهج الدراسات الاجتماعية، فهي تعد في مقدمة المواد الدراسية التي تساعد الدارسين على فهم أنفسهم، وفهم الآخرين على مستوى الأفراد والجماعات بل والتكيف معهم من خلال ما تكسبه من قيم ومثل عليا وميول واتجاهات واستعدادات وشعور بأن عليهم مسؤولية في الاسهام في خلق مجتمع أكثر تقدما من المجتمع الحاضر.

هذا بالنسبة لمنهج الدراسات الاجتماعية، اما بالنسبة لمناهج الدراسات العلمية والتقنية، فانها لا تخلوا من قيم تجعل التلميذ أكثر نزوعا للمعلم والعمل الجدية والمثابرة والنجاح، الى آخره من القيم التي تجعل عملية التعلم والتعليم تنشئة قيمية للتلاميذ طوال فترة دراساتهم من التعليم الأساسي الى نهاية التعليم الثانوي.

فقيم الابداع، وحب اكتشاف الحقيقة، وحب النقد واستعمال العقل والمنطق في حل الكثير من المشاكل هي نتائج التعلم المدرسي، بمعنى ان الافراد الذين لم يمرّوا عبره لن يتميزوا بها، وحتى بالنسبة للأفراد الذين لم يصلوا الى المراحل الأخيرة من الدراسة أو تعرضوا لمناهج دراسية مختلفة، فقد أكدت دراسة هيتس وليمان (Hites & Lehman) أن الحياة الجامعية والبيئة الجامعية له تأثير كبير في تشكيل القيم الأخلاقية والسياسية والاجتماعية والدينية عند الطلاب، ولوحظ ان التفكير النقدي لهؤلاء الطلاب يزداد بازدياد سنوات دراستهم الجامعية". (Lehman & Al 1966:57,98) كما بينت نفس الدراسة عن وجود تغيير في نسق قيم التلاميذ من مرحلة الى أخرى. فقد تبين أن الطلاب في نهاية الدراسة الجامعية يكونون أكثر ديمقراطية وأكثر اتساعا للأفق، وأقل توجهها للقيم التقليدية وأكثر تمسكا بالقيم العصرية.

ويؤكد معظم الباحثين في العلوم الاجتماعية على دور التربية في ترسيخ القيم لدى الناشئة " فلا توجد تربية بدون قيم، بالنظر للتوظيفة التي تؤتيها في تطور الانسان" (Charles Hadji, 1992:95). وقد أكدت هذه النظرة مجموعة من البحوث لسميث (Smith, 1963) ومالك لوكل (Mac Laughlin) وشيب (Sheila, 1970) وروكين (Rokeach, 1973) وفيذر (Leather, 1975) التي درست موضوع القيم، بعد الانطلاق من

المفاهيم و الدراسات التي قام بها ألبورت (Allport) في سنة 1937 ودراسات كلوكهولن (Kluckhohn) في سنة 1951، ثم موريس (Morris) في سنة 1956 (J.Perron, 1992) وقد كان هذا الاهتمام بدراسة القيم في ميدان علم النفس الاجتماعي. لأن أي تفسير شامل للشخصية وللسلوك الانساني أن يكون دون أن يتضمن موضوع القيم والاتجاهات. وقد تطورت هذه الدراسات، السيكلوجية في السبعينيات، في بحوث حول الشخصية منها بحث أيزنك (Eysenck) حول ثلاثة الاتجاهات، القيم بالسلوك الانطوائي، وقد توصل الى أن الانسحاب من الانطوائيين كثر فطرية لاكتساب ولا أثر للقيم والاتجاهات السائدة في المجتمع السائد في آليات التشريط (Conditioning Mechanisms) على عكس الأشخاص الانبساطيين الذين يعتبرون أقل ميلا لتأثر بها (Eysenck 1971).

و دراسات مختلفة قام بها روكيش (Rokeach) تتركز لمعرفة الأنماط القيمة لدى مختلف فئات المجتمع، وبناء نظريات خاصة بالقيم، وفي دراسة حول ظاهرة التعصب وعلاقته بنسق القيم، توصل الى أن الأشخاص المرتفعين في التعصب يعطون أهمية كبيرة لقيمة الحياة المادية، وقيمة النظافة، وأهمية ضئيلة لقيم المساواة والجمال والمساعدة. وأن هناك علاقة بين الدونية الذاتية أو التزمت وقيمة سدة الألق أو العقل المنفتح (Open Mind).

بالإضافة الى هذه الدراسات التي تربط بين القيم وسمات الشخصية كان الاهتمام بالجوانب المعرفية للقيم وربطها بالقيم، فتقدرات الممرات كما يرى رورنبرج (Rosenberg) حاجة تدفع بها الى استعمالها وتوليد قيم معينة لدى الفرد من شأنها توظيف هذه الذات، وأطلق عليه اسم مركب القيم المتجهية الى التعبير عن الذات (Self expression oriented value complex)، وهي القيم الخاصة باستغلال القدرات والاستعدادات لدى الفرد، ويرتبط التعبير عن الذات بالقدرات المتاحة لدى الفرد (عبد اللطيف محمد حنا، 2012). وقد كشفت هذه بين محي الدين عن علاقة النسق القيمي بالقدرات الابداعية كإبداعية والطلاقة والمرونة. وقد تبين أنه ان المرتفعين في الأداء الابداعي يعملون على درجات مرتفعة في عدد من القيم كالانجاز، الاستقلال.

الصدق، الاعتراف أو التقدير الاجتماعي وذلك مقارنة بالمنخفضين في الاداء الابداعي " (حسين محي الدين ، 1981) .

ولمعرفة علاقة القيم بالتخصص الدراسي، بينت دراسة هانتلي ودافيد (Huntly & David) أن المتخصصين في مجال الفيزياء يحصلون على درجة مرتفعة في القيم الجمالية والنظرية والاجتماعية، أما المهندسون فتتمثل القيم النظرية والدياسية والاقتصادية لديهم أهمية، وأن رجال الأعمال يعطون أهمية كبيرة للقيم الاقتصادية والسياسية.

وفي دراسة تالما بنها منصور ومحمد جميل، توصلنا الى معرفة ان طلاب التعليم العام يعطون أهمية كبيرة لقيم الانجاز، القدرة على التصرف في المستقبل، والقيادة، والقيم الجمالية، والتنوع في الاهتمامات والابتكار في حين يعطي طلاب التعليم التجاري أهمية أكبر لقيم أخرى مثل: الذل والخدمة، وتوصلت دراسة زينب عبد الرحمن، في المقارنة بين الطلبة المتفوقين تحصيليا والعاديين لتصل الى ان الطلبة المتفوقين يتميزون بارتفاع أهمية القيمة الاقتصادية والدينية، كما أنهم أكثر تمسكاً بالقيم التقليدية الأصلية، عن الطلبة العاديين، الذين يتميزون بارتفاع أهمية القيمة الاجتماعية، ثم الدينية وأكثر تمسكاً بالقيم العصرية (عبد اللطيف محمد، مرسدة، مرجع سابق، ١٩٩٠).

وفي مجال ترسيخ القيم المسيرة لاتجاه سياسي عام في المجتمع، كشفت اباحثة عائشة حسين طوالة (في السيد طهيطاري، ١٩٩٦: ٥١) أن اسرائيل تقوم عن طريق كتب المطالعة التي تدرس في المدارس المحتلة لتغيير قسم الأفراد. ثبتت القيم التي تقوي الانتماء الاسرائيلي وأنها تبنت القيم المعرفية التي تتحدث عن اسرائيل ونشأتها وبطولاتها أما القيم الأخلاقية فكانت أقل مرتبة. لأن اسرائيل تعتمد على الأخلاق اليهودية في نشأتها ".

لهذا تطورت الانتماء بالقيمة الدينية والسياسية من خلال برامج أخرى كالتربية والتعصب... في فترة الحرب العالمية الثانية وما بعد وبعد وبغرض ترويضه للانتماء نحو قيم

ان هذه العملية ضرورية للنظام التربوي والتعليمي، خاصة وأن الموضوع يتعرض لجانب أشد ارتباطا بشخصية الطالب. والكشف عنه يساعد على التنبؤ بهدف التوجيه والارشاد والتخطيط في المستقبل.

لقد كان ولا يزال من الصعب دراسة هذه المسائل والكشف عنها عند الفرد لذاتيتها، فأشار التعلم العاطفي. وتعد الاتجاهات والقيم ليس من اليسر معرفتها، ومن الصعب تحديد مس، وأية من يكرم بتميزها وحتى من الصعب تحديد مضمونها لما تتطلب عليه من طابع ذاتي ويتألى صعوبة التعرف عليها وقياسها.

لكن هذا لا يعنى الاستحالة، خاصة إذا كانت وسائل القياس موجودة ومطروحة في حقل العلوم الانسانية. وان كانت قد طرح المسائل عدة في السنة لها خاصة في عملية تكييفها وكذا مصدرها.

يركز البحث على مرحلة هامة من حياة التلميذ، وهي بلوغ الثامنة عشر سنة من العمر، ووجوده في السنة النهائية من الدراسة بعد مسار دراسي دام اثنتى عشر سنة (2|سنة)، تمكن بعدها من تكوين أحكام حول عدة قضايا، قد تكون علمية موضوعية أو ذاتية، ورؤية نقدية. من أهم هذه القضايا تغير في الشخصية، أو كونه اتجاه مواقف وأشخاص، فهذه الأحكام والتمثل هي القيم ومجسدها يتمثل نسقا بيانيا.

يساعد الباحث أو الدارس على عملية التنبؤ مسلك الطالب بعد البكالوريا سواء في حالة النجاح أو الرسوب، ويساعد في عملية التوجيه والارشاد وحتى في عملية تقويم لكل ما له علاقة بتدريسها.

2.1- صياغة مشكل البحث:

انطلاقا من عرض الدراسات والبحوث المختلفة وكذلك من خلال ملاحظتنا المختلفة بعد اجراء الدراسة الاستطلاعية وملاحظات الأساتذة وأرائهم التي تصل الى حد الحكم على لا وجود للبعد بسبب التضارب والصراع القيمي الذي يعيشه الطالب الثانوي في فترة حاسمة من عمره. نتجاوز مرحلة المراهقة واستقبله لمرحلة حاسمة أخرى يتحدد انطلاقا منها مستقبله الشخصي والعلمي وكذا المهني، أين يصبح الحكم على شخصيته كراشد مهمة على كل هذه المستويات. وللقيم دورها الأكبر في ذلك، فكيف يا ترى تتبنى وتنظم القيم في شخصية طلبة نهاية المرحلة الثانوية في المنظومة التربوية الجزائرية، بمختلف أبعادها العلمية والتقنية والأدبية؟ ويتفرع عن هذا السؤال عدة أسئلة فرعية وهي:

- 1- ماهي القيم التي تتصدر الترتيب في النسق القيمي لدى الطلبة الثانويين؟
- 2- هل هناك اختلاف بين الطلبة العلميين والأدبيين والتقنيين فيما يخص هذا الترتيب؟
- 3- هل هناك اختلاف في نسق القيم بالنظر لجنس الطلبة؟
- 4- هل للنسق القيمي تأثير في نجاح الطالب أو رسوبه في امتحان شهادة البكالوريا؟

3.1- أهمية البحث:

ان أهمية هذه الدراسة تتمحور في محاولة ادراج موضوع القيم ضمن الدراسات التربوية، بعدما كانت رهينة الدراسة الاجتماعية والفلسفية فقط. وادراجها كموضوع مهم وجد خطير في الدراسات النفسية. وكذلك بالعمل على الربط بين مجالين هامين في المعرفة الانسانية، بين المجال التربوي، والمجال الاجتماعي، بدراسة موضوع القيم في النظام التربوي لمعرفة نسق القيم لدى أحد أهم محاور العملية التربوية ألا وهو التلميذ وتوضيح عملية التنشئة القيمة للتلاميذ داخل المنظومة التربوية.

- ويتم تناول ظاهرة القيم، كموضوع نفسي اجتماعي وكذلك تربوي في إطار التقويم واعتماد مقاييس واختبارات التي أصبحت وسيلة هامة لفهم الأفراد ومعرفتهم وبالتالي تمكنت من أن تكون " طريقة من طرق الحياة" (محمود ع/ الحليم، 1986:5).

- ان دراسة ومعرفة نسق القيم لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية مهم لكونه تقويم أولا للمنهج المتدريس ثم انطوائها من معرفة منظومتهم القيمية، وهذا يساعد على تدعيم البرامج بالقيم التي نراها ايجابية لنمو شخصية التلاميذ. ونمثل القيم معايير وأسس الحكم على سلوك الأفراد بصفة عامة، ويتمكن المربي من خلالها الى التعرف على كافة جوانب شخصية التلميذ.

- ان معرفة منظومة القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، خاصة لمن تدفعهم المنظومة التربوية الى ذلك، تحلنا نتبأ الى درجة كبيرة بعدد قليل هؤلاء التلاميذ في المجتمع، وبمستقبلهم المهني، وكذلك تسمح لنا بالتدخل لتكوين اتجاهات ايجابية لديهم، والقيام بعملية توجيههم قبل فوات الأوان وبطريقة منظمة.

-تتعدد أهداف الدراسة وأبعادها التربوية والاجتماعية، وقد أصبحت هذه الأنواع من الدراسات مهمة وذلك لمتطلبات الحياة الاجتماعية الحالية، وكذا بالنسبة لمؤسسات المجتمع التي تحتاج أكثر من أي وقت مضى الى قيم ومشاعر مشتركة. وان معرفتنا بسيطرة قيمة معينة وأهميتها تجعلنا أكثر عملا لأجل ترسيخها أو العكس في حالة عدم الأهمية.

4.1- أهداف البحث:

ان هدف هذه الدراسة نابع من أهمية والحاح الواقع التربوي للقيام بأبحاث ودراسات عملية، تشرح أجزاء المنظومة التربوية ككل وكذا نواتجها للكشف عن ايجابياتها وسلبياتها. بغرض تحديد ما هو ايجابي ومحاولة تعاليم وتعديل ما هو سلبي. وقد تتعدد مجموعة من الاهداف الجزئية التي يستهدفها البحث :

1- ضرورة معرفة الانجاهات والميول وخاصة القيم لدى التلاميذ بالخصوص، وتأثيرها على مردود ومخرجات النظام التربوي، وبالتالي على المجتمع ككل ومحاولة الاستفادة منها في التطوير الاجتماعي نحو الاتجاه المطلوب، وهذا لن يتأتى الا بدراسات ميدانية تغوص في الواقع الاجتماعي والتربوي.

2- الدراسة تهدف الى الكشف عن القيم الاجتماعية لدى التلاميذ في نهاية المرحلة الثانوية، لمعرفة قيم التي لها علاقة بالمنظومة التربوية وتستهدف فئة افراد المجتمع وفقها. وهذا ما يجعل أو بالأحرى يساعد على معرفة النظام التربوي ومنظومته القيمية.

3- يعتبر علماء التربية ومنهم -روكيث- القيم مؤشرات هامة لنوعية الحياة ومستوى الرقي أو التحضر في أي مجتمع من المجتمعات. هذا ما يجعل الاحتكام الى القيم ضروري لمعرفة الوضع الاجتماعي الحالي، والذي يلاحظ عليه طغيان الكثير من متناقضات القيم، وقد اشتد الصراع حول أصالة وصلاحيية بعضها، وظهرت قيم جديدة يرجعها الكثير - من العارفين بشؤون هذا المجتمع، والمسيرين لها. الى فئة الشباب المتخرج من المدرسة الأساسية، خاصة القيم المرتبطة بالتمتع بل وكذلك المرتبطة بمشاكل اللامن، وأصابع الاتهام موجهة للمنظومة التربوية. والتعرض لمواضيع من هذا النوع، التي تثير قضايا متعلقة بالاهداف التربوية، بغرض التقويم، تستهدف ترسيخ وتعديم ما هو ايجابي منها وتغيير ما هو سلبي منها. وتترك الفرصة لالقاء الضوء على كيفية التدخل بالاصلاح، لأهل الاختصاص.

5-1-فرضيات البحث:

انطلاقا من مشكلة البحث وتساؤلاته الرئيسية، تمت صياغة فرضيات البحث الآتية:

- 1- تتنوع وتختلف الأنساق القيمية لدى الطلبة الثانويين.
- 2- تقع القيمة الدينية مباشرة بعد القيمة النظرية في أعلى النسق القيمي لدى طلبة العينة.
- 3- تقع القيمة الجمالية في أدنى النسق القيمي لدى طلبة العينة.
- 4- يختلف النسق القيمي لدى الطلبة الأدبيين عن غيرهم من الطلبة العلميين والتقنيين.
- 5- تحتل القيمة الدينية أعلى الترتيب في النسق القيمي لدى الاناث منه عند الذكور.
- 6- تحتل القيمة الاقتصادية نفس الدرجة في النسق القيمي لدى الذكور والاناث.
- 7- يتفوق الطلبة ذووا القيمة النظرية والدينية في ^{أعلى} نسقهم القيمي في امتحان البكالوريا.
- 8- تقع القيمة الاجتماعية في قمة النسق القيمي لدى الطلبة الأدبيين الناجحين في البكالوريا.
- 9- تقع القيمة الجمالية في أعلى النسق القيمي لدى الطلبة الراسيين في امتحان البكالوريا.

1-6- تحديد منهج البحث العلمي :

تعتبر عملية تحديد منهج البحث من أهم الخطوات الإجرائية، يهدف التحكم في المتغيرات الرئيسية لفرضيات البحث وأهدافه وتعتبر هذه المرحلة جد مهمة في البحوث الاجتماعية بصفة عامة لاعتمادها على مفاهيم مشتركة وتداخل استغلالها من ميدان لآخر " وتتمثل في اجراء تدريجي. ينطلق من العمومية في استعمال المفهوم الى الشكل الاجرائي له" (1996 : 118) الذي يستمد في البحث

وفيما يلي أهم هذه المفاهيم التي يتم تحديدها وهي:

- 1-القيم.
- 2-النسق القيمي.
- 3-الطالب الثانوي.
- 4-التشخيصية.
- 5-التشخيصية القمية.

1-6-1- القيمة:

الأصل اللاتيني لكلمة قيمة (Valco) يعني أنني قوي وأنني أرفل في صحة جيدة وهي أيضا (valeur) باللغة الفرنسية. وتقابلها باللغة الانجليزية (Valeur) وفي معاجم اللغة العربية تشير الى القيمة في مدلولين اثنين:

1- القيمة " مفرد قيم-من قوم-وقام المتاع بكذا "أي تعدلت قيمته به". والقيمة " الثمن الذي يقوم به المتاع، أي يقوم مقامه، والجمع : القيم، مثل سدره وسدر، وقومت المتاع جعلت له قيمة معلومة " (سيد أحمد طهطاوي، 1996، 39).

فالقيمة بهذا المدلول تعني ثمن الشيء بالتقويم (القيمة الكمية).

2-المدلول الثاني يشير الى القيمة، أنها تعني الاستواء، فهي شئقة من الفعل قام بمعنى وقف واعتدل وانبسط وبلغ (محمد علي الزبيدي، 1966، 35)، وقد كان وصف الانسان أو الشيء أو العمل أو الدين بكونه قيما، أي مستقيما كقوله تعالى: " ذاك الدين القيم " ، فيها كتب قيمة" (قرآن كريم)

ويشير قاموس (American college) الى القيمة على انها ثمن الأشياء التي يعطيها الناس اهتماما خاصا (السيد أحمد طهطاوي، مرجع سابق، 41).

ويشير معجم علوم التربية الى القينة على أنها تعني تقدير نقوم به تجاه شخص أو فرد أو نشاط حسب ما يمكن تحصيله منه.

وتتكون القيمة من سمات معتقدات واختيارات وأنماط أو أشكال مطلوب تصرف الشخص ومواقفه وأرائه وتحدد مدى ارتباطه بجماعته. "ونشكل مجموع القيم المعتمدة النظرة الى العالم" (عبد اللطيف القاربي وآخرون، 1994، 359).

وينظر أدلر (Adler) الى القيمة على أنها " أحكام يصدرها الانسان على الأشياء" (Adler.F Vol, 62.1956.272). وفي حياتنا اليومية نستعمل مفهوم القيمة بمعنى الخير، فنقول " فلان صاحب قيم وسادات " وهو في حقيقته استعمال للمفهوم عند التقويم. فكل منا يحكم على عمل من الأعمال أو أشخاص على أنه خير أو شر، بميل أو تاييد، بناءا على القيم الموجودة في ذهنه .

ويؤكد ثورندايك (Thorndike) على مفهوم آخر للقيمة وتعني حسب رأيه " أنها تفضيلات تكمن في اللذة والألم. أو الارتياح وعدم الارتياح الذي يشعر به الإنسان، فإذا كان حدوث شيء لا يؤثر مطلقا على لذة أو ألم أي فرد، ايا كان حاليا أو مستقبلا، فانه يكون عديم القيمة على الاطلاق" (مصطفى الخشاب، 1966.187).

ويلاحظ أثناء ادراج لمختلف التعريفات، انها تختلف حسب المدارس والاتجاهات التي ينتمي اليها الباحثون، فهناك من يرى أنها تفضيلات، للأشياء، وهناك من ينظر اليها بأنها مبادئ، معتقدات، وهناك من يرى أنها مجرد اتجاهات نحو الأشياء والأشخاص. " أنها اتجاهات تقويمية . أو أنها " اشباع الفرد لحاجاته الأساسية التي يرغبها، وذلك من خلال سلوك معين" (عماد الدين سلطان في سيد أحمد طيطاوي، مرجع سابق.43).

انطلاقا من هذه التعاريف نخلص الى التعريف الاجرائي الذي سيعتمد في البحث والذي ينظر الى القيمة على أنها مفهوم مجرد " وهي عبارة عن حكم عقلي، انفعالي يصدره الفرد نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني بالتفضيل أو عدم انتفضيل في شكل تقدير أو تقويم ضمني أو صريح.

ويمكن أن يصور هذا التقدير على أنه امتداد يبدأ بالتقبل ويمر بالتوقف وينتهي بالرفض.

2.6.1 نسق القيم

I-النسق:

يُقَال نسق، أو منظومة، أو نظام، أو سلم، كلها تسميات لمعنى واحد هي كاية منظومة مكونة من عناصر متظافرة لا يمكن تعريفها الا في ضوء علاقتها ببعضها البعض حسب موقعها داخل الكلية (Desausure.F, 1968)

ويشير عبد اللطيف القاربي وآخرون (305.1994) الى ان مفهوم النظام او النسق يتكون من عناصر اي مكونات متفاعلة فيما بينها، لا يمكن الحديث عن نظام حقيقي الا اذا كان الفعل الخاص بكل عنصر من العناصر محددا بالتفاعلات مع العناصر الأخرى وتخضع هذه التفاعلات لمنطق خاص بها، العلاقة بين هذه العناصر ليست ثابتة (ستاتيكية) اذ أن هناك تحولات وسيرورات تطرأ على العلاقات بين هذه العناصر ويحافظ هذا النظام على توازنه بفعل قوانين ضابطة.

ان كلمة نسق (System) مصدره كلمتان يونانيتين هما (Stema, Svn) وتعني وضع الأشياء بعضها مع بعض في شكل منظم.

فالنسق اذن هو مجموعة مكونات وعناصر مترابطة ومتفاعلة فيما بينها، تخضع لتحولات داخلية وتحكمها قوانين تشكل نظامها الضابط.

ب-نسق القيم:

أما وقد تعرضنا لمفهوم القيم، ثم لمفهوم النسق، فمفهوم نسق القيم كما يعرفه (كاظم محمد ابراهيم، 37.1970)، عبارة عن مجموعة قيم الفرد أو المجتمع مرتبة وفقا لأولوياتها، وهو اطار على هيئة سلم تتدرج مكوناته تبعا لأهميتها. وهذا يعني أنه لا توجد قيمة في فضاء لوحده دون ارتباطها وانتظامها في نسق نظام معين لدى الفرد أو المجتمع.

فلكل فرد نسق أو نقول سلم مدرج للقيم. كما أن لكل مجتمع نظامه أو سلمه القيمي، يقوم هذا النسق سواء لدى الفرد أو المجتمع على التفضيل بين قيمه وأخرى،

"وينتج عنه هذا الترتيب الهرمي في مراتب ودرجات بعضها فوق بعض، وبعد سريان الزمان من بعض" (فرضية أ.ب. ١٩٨٠).

وحتى ان هذا الترتيب الهرمي، ليس ستاتيكيًا وليس سلبيا، فصور التفاعل والتبادل بين قيمة وأخرى تنشأ لهدف ووظائف معينة تمكن من تحقيق الغايات القريبة والبعيدة المدى من وجود النظام ذاته. (لنأخذ مثلا قيمة الأمن في مجتمعنا حاليا). في الأخير، وانطلاقا من تعاريف مفهوم نسق القيم، الى هذا التعريف الاجرائي الذي سيعتمد في البحث، والذي يشير الى أن نسق القيم هو سلم متدرج يشكل بناءا، عناصره هي القيم تتفاعل فيما بينها وتتبادل المراتب لتؤدي وظيفة معينة لدى الفرد. وهذا يعني :

- 1- أن لكل فرد سلما قيميا على شكل هرم، متكون من عدة قيم.
- 2- تتنظم هذه القيم من أعلاها الى أدناها حسب شخصية الفرد.
- 3- وهذا يعني استقرار قيمة معينة لمدة طويلة في نفس المرتبة.
- 4- ي أن الزمان لا يثبتم بالديناميكية، خاصة في المراحل الأولى من نمو الفرد، وخصوصا في فترة المراهقة. وهو يتأثر بعدة عوامل التنشئة الاجتماعية.

3.6.1- الطالب الثانوي: قبل التعرض لتحديد هذا المفهوم يتم التعرف أولا على مفهوم التعليم الثانوي.

1- التعليم الثانوي: عبارة عن مرحلة تعليمية تقع وسط مرحلتين تعليميتين، يستمد قاعدته من الأولى، (التعليم الأساسي) ويقدم قيمته للثانية (التعليم العالي). وهو تعليم مفتوح يتصل بجميع المجالات الحيوية في مختلف الميادين الاجتماعية، وذلك بفضل تعدد شعبه وتخصصاته.

وقد تعرض لاعادة الهيكلة في 1993م وتم تقسيمه الى قسمين وهما التعليم الثانوي العام والتعليم التقني.

أ- التعليم الثانوي العام: ويهدف الى اعداد التلاميذ المقبولين فيه الى أحد التخصصات العامة النظرية، العلمية والأدبية.

ب- التعليم الثانوي التقني: ويهدف الى اعداد تلاميذته في أكثر من عشر تخصصات وفروع تقنية.

وهناك قسم ثالث حسب نوعية الأنظمة التربوية عالميا وهو :

ج- التعليم الثانوي المهني: الذي يؤهل تلاميذته لفروع التكوين المهني.

تدور الأدبيات في مرحلة التعليم الثانوي من ثلاث سنوات الى أربع سنوات حسب نموذج النظام التربوي المتبع في البلد.

تبدأ المرحلة الثانوية في سن العاشرة في ألمانيا، وفي فرنسا وإنجلترا في (11 سنة) وفي اليابان في حدود (12 سنة) وفي الولايات المتحدة أورويسيا في حدود (17 سنة)، وفي الجزائر تبدأ في حدود السادسة عشر لتتضح ملامح الطالب الثانوي، في هذه المرحلة التي تعدد مختلف مجالات التنمية " ولعب خلالها النسق التعليمي، الدور الانتقالي بين سوره، وبصورة معمقة فرغم قصر المدة الزمنية لهذه المرحلة الدراسية، إلا أنها تكتسب أهمية كبيرة في التكوينية كبرى (T.KENNOUCHE, 1982, 26).

فالتلميذ يسمى في هذه المرحلة حسب قول بورديو (P. BOURDIEU) دساعي الى ضمن من مستحقاته "الديبلوم" بواسطة الشهادة الممنوحة له، ندسبح هذه الأهمية الدليل الالهام على نجاحه الاجتماعي (P.BOURDIEU J.C.PASSERON, 1964,24).

فالشهادة التي تمنح للثانوي في مختلف بقاع العالم وفي النظام التربوي الجزائري تسمى شهادة نهاية التعليم الثانوي، وما اصطلح عليها عالميا "بالبكالوريا"، بكالوريا تقني أو بكالوريا التعليم العام، التي تعتبر نتويجا لنجاحه في هذه المرحلة، ليخوض مرحلة التكوين الجامعي في فرع من فروع أو عالم التكوين بصفة عامة. ليكون التعريف الاجرائي لمفهوم الطالب الثانوي اذن انطلاقا مما ذكر سابقا كما يلي:

2- الطالب الثانوي: " هو ذلك الفرد الذي ينتمي الى مرحلة التعليم الثانوي، وقد مر على مراحل تعليمية مدة معينة (التعليم الأساسي بأطواره الثلاث). وصل الى مرحلة تكتمل فيه خصائص نمو د المختلفة، وبالتالي شخصيته، ليدخل بعد نهاية المراهقة في مرحلة الترشد. " (1) بالذاهب لأجتياز امتحان البكالوريا في مختلف فروع د. وفي هذه المصانيف العلمية والأدبية " (2).

- ويكون الطالب العلمي هو التلميذ الذي يدرس في الشعب العلمية النظرية، وهي علوم الطبيعة والحياة، والعلوم الدقيقة.

- والطالب التقني، هو التلميذ الذي يدرس في شعب تقنية تؤهله بعد البكالوريا لمختلف الفروع التقنية في الجامعة وهذه الشعب هي هندسة مدنية، تقني محاسبة، سيرواقتصاد، الكترول تقني، هندسة كهربائية، الكترولنيك، الكيمياء، الصناعة الميكانيكية، البناء الميكانيكي، والبيوكيمياء.

- أما الطالب الأدبي، فهو التلميذ المتمدرس في الشعب الأدبية النظرية في مختلف العلوم الاجتماعية واللغات، وهذه الشعب هي أداب وعلوم انسانية، أداب وعلوم شرعية، وأداب ولغات أجنبية.

4.6.1- التنشئة الاجتماعية:

ان ادراج هذا المفهوم، ضمن مفاهيم البحث، من منطلق أن القيم بكل أنواعها لا توجد مع ميلاد الطفل، لذلك تشير الـيزابيث هورلوك (Elisabeth Hourlok, 1972.37.76) أن الطفل قبل أن يسلك بطريقة أخلاقية ينبغي له أن يتعلم ما الذي تعتبره الجماعة صواباً وما الذي تراه خطأ، وهو انما يتعلم ذلك أولاً من خلال علاقة البذوة والوالدية في الأسرة، وتوضع أسس النمو الأخلاقي، اذن قبل أن يكبر الصغير ويتعامل بجماعة الرفاق"، هذه العملية تسمى بالتنشئة الاجتماعية اصطلاحاً.

التنشئة الاجتماعية ترجمة لمصطلح (Socialisation) في الانجليزية والفرنسية وفي اللغة العربية تقسم العبارة الى قسمين: التنشئة وتعني أقام، و ورد في منجد اللغة والاعلام، أن نشأة الطفل دعني شب وقرب من الادراك، و يقال نشأ في بني فلان أي تربي فيهم وشب

"وقد ظهر مفهوم التنشئة الاجتماعية لأول مرة في الأدب الانجليزي سنة 1828، وكان المقصود بها تهيئة الفرد ليتكيف مع المجتمع.

الا أن استعمالها الحديث يعتمد على نظريات علماء عاشوا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، هم سيموند فرويد (S.Freud) الذي اعتقد بأن الفرد يكتسب تعاليمه الأخلاقية من المجتمع من خلال ذاتيته الأخلاقية (محي الدين مختار، 25.1998). ان المقصود بعملية التنشئة ليس اكساب الفرد التعاليم الأخلاقية فقط، بل هذا عنصر أو دور من أدوارها، والذي يقوم به هو المؤسسات الاجتماعية المختلفة التي أنشأها لهذا الغرض كالأسرة والمدارس والمساجد وجماعات الرفاق...الخ، والمقصود بالتنشئة الاجتماعية التي التي بموجبها يكتسب الشخص، وخاصة الدارل الإنسانية للمثيرات الاجتماعية، وخاصة الضغط، والالتزامات أو الواجبات، الصادرة عن الجماعة أو عن حياة الجماعة، ويتعلم الطفل كيف يتعامل أو يشق طريقه في وسط الجماعة، أو يتصرف مثلها في اطار الجماعة أو الثقافة المحددة التي نشأ فيها، وهي العملية التي يصبح الفرد بموجبها كائناً إنسانياً أو بشرياً اجتماعياً (The process of becoming social being)،

أوهي في الحقيقة نتيجة الفرد لهذه العمليات، وتسهم في اكتساب الفرد سمات الشخصية" انجلش ENGLISH في (عبد الرحمان العيسوي، 2000:259).

وهذا لا يعني أن التنشئة الاجتماعية مصطلح مرادف للشخصية أو مرادف للتعلم فهي أوسع مفهوما من التعلم.

إن دراسة التنشئة الاجتماعية حسب التعريف الإجرائي المعتمد في هذا البحث وانطلاقاً من التعاريف السابقة تعني اكتساب الفرد لثقافة المجتمع من قيم وعادات وتقاليد وأساليب التفكير السائدة فيه لتشكيل شخصيته الاجتماعية، فهي عملية التربية التي تلازم الأفراد والأجيال طوال حياتهم، لمختلف الأعمار، وفي كل المجتمعات وفي كل العصور.

5.6.1- التنشئة الاجتماعية: ورد هذا المفهوم كثيراً في ثنايا البحث. فهو مفهوم غير متداول في كثير من البحوث.

ويقصد به: عملية التعلم والتعليم التي يتمكن من خلالها الطفل من أن يتشرب مجموعة من المبادئ، والمثل والغايات التي تجعله فرداً متكيفاً في مجتمعه.

الفصل الثاني

الجانب النظري القيمة

1-2- القسم الأول : التميز

2-2- القسم الثاني : مؤسسات التنشئة الاجتماعية

3-2- القسم الثالث : نمو وارتقاء القيم

القسم الأول

القيم

المدخل

1.1.2- تعاريف القيم.

2.1.2- القيم و مفاهيم نفسية وإجتماعية.

3.1.2- وظائف وأدوار القيم.

4.1.2- تصنيف القيم.

5.1.2- مكونات القيم.

6.1.2- قياس القيم.

1.6.1.2- أدوات قياس القيم.

الخلاصة.

1.1.2- تعاريف القيم:

1.1.1.2- تعريفها لغوياً:

مفرد قيم - لغة- من قوم، وقام المتاع بكذا، أي تعدلت قيمته به (محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، 1722م، 57).

وأصل الكلمة مستمد من علم الاقتصاد، أين كانت تعني قيمة الشيء، أما المفهوم الحديث للقيمة فيتراوح بين النظرة العامة التي تعتبر القيمة كموضوع لاهتمام (بيرى (Perry 1926).

ويتفق مع تعريف أحمد بن حمدان علي المقرئ (1975: 71) "تلى أن القيمة هي الثمن الذي يقوم مقامه، والجمع القيم، وقومت المتاع جعلت لها قيمة معلومة".

2. 1.1.2- تعاريفها اصطلاحياً:

من الناحية الاصطلاحية، القيمة هي "تقدير نقدي له قيمة شخص أو فرد أو نشاط حسب ما يمكن تحصيله منه، وتتكون القيم من مجموع معتقدات واختيارات وأفكار تمثل أسلوب تصرف الشخص ومواقفه وأرائه وتحدد مدى ارتباطه بجماعته" (عبد اللطيف بن حارون، 1994: 359).

ولا يبتعد تعريف محمد بن يوسف مبارك (1994/1992) عن هذا التعريف كثيراً فهو يشير إلى القيم على أنها "مبادئ جماعية يؤمن بها أفراد مجتمع معين وتشيع بينهم، ويعتقدون في أهميتها لاعتبارات".

إن إيراد هذه التعاريف هنا ليس على سبيل الصدفة وإنما للاعتماد عليها في الدراسة، لأن التعريف الإجرائي- الوارد في الفصل الثاني من الدراسة اعتمدته لا يبتعد على اعتبار القيم مبادئ أو مثل، وهذا إنطباقه مع مجال البحث، وبالتالي فتعاريف ومفاهيم القيم تختلف، فدراسة القيم في علم النفس غير دراستها في التربية وإن كان ميدانها لا يبتعد كثيراً عنه ودراسته في علم الاجتماع غير دراسته في الاقتصاد. وحتى العلم الواحد يختلف استعمال المفهوم، وذلك حسب التغيرات وتحديات

وأهداف الباست. وهذا ما يستلزم على مفهوم القيم. وقد يتم عرض هذا المفهوم واستعمالاته حسب الميادين التالية:

2-1-1-1-2 - مفهوم القيمة عند علماء الاجتماع:

يعتبر المفهوم الأكثر استعمالاً ودراسة في علم الاجتماع، وعند الباحثين الاجتماعيين يعتبرون القيم أنها "الحكم الذي يصدره الإنسان على شيء ما مبنياً بمجموعة المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه. والذي يحدد المرغوب، فيه. والمرغوب، عنه من السلوك" (فوزية دياب، 53.1980) فالمفهوم الاجتماعي للقيم كما يظهر في هذا التعريف يكمن فيما يستحسنه ويرفضه المجتمع أي من المصدر الخارجي عن الفرد. وهنا يشير عالم الاجتماع مانيهايم (MANHEIM) إلى أن القيمة ليست وحدات مجردة وليست صفات ذاتية لموضوع ما، إلا معنى لأن نتحدث عن القيم كما لو أنها توجد مستقلة عن الذات المفيدة، أو الجماعة التي تكون هذه القيم صحيحة وثابتة بالنسبة لها " (محمد أحمد بيومي، بدون تاريخ. 116) .

وتختلف النظرة والتعاريف حسب اختلاف العلماء وكذا اختلاف المجتمعات الإنسانية والاجتماعية والدينية ... « فبارك وبرجس (Park & Burgess) عرفوا القيمة على أنها أي شيء قيمته قابلة للتقدير. ويعرف هنري (HENRY) القيمة بأنها شيء نرى فيه خيراً مثل الحب، الشجاعة، الهدوء، القناعة، المرح، الأمانة، الذوق، الخروب، البساطة... (محمد أحمد بيومي، بدون تاريخ: 148). أن هذه الرؤية المختلفة للقيم عند علماء الاجتماع لا تنفصل عن ارتباطها إلى مصدرها، المتمثل دائماً في مبادئ ومعايير الجماعة. فالقيمة عبارة عن اهتمام أو اختيار أو تفضيل يشعر معه صاحبه أن له مبرراته العقلية أو العقلية أو الجمالية أو كل هذه مجتمعة بناء على المعايير التي تعلمها من الجماعة ووعاها في خبرات حياته نتيجة سمات الثواب والعقاب والتوحد مع الآخرين " (فوزية دياب، 53.1980) .

أن المفهوم الاجتماعي للقيم يفصل بين ما يسمى بالرغبة الشخصية المرغوبة بالفرد، وبين المرغوب فيه، أي ما ينبغي أن نرغب فيه، أو ما ينبغي أن يكون وهذا

وفقا لمعايير الجماعة. فالرغبة الشخصية متعلقة بالفرد وفقا لأهوائه وميوله. فالقيمة إذن هي هذا الذي نرغب فيه والذي يمثل لمعايير الجماعة التي نعيش معها، بكل ما تأمر به أو تنهى عنه.

ويعتبر كلاكول أن كلمة " قيم " تشير الى السلوك التقويمي أي كان نوعه. واعتبار أن هذه العملية من طبيعة الانسان فهو دائما يصدر أحكاما قيمية على الأشخاص والأشياء والأفكار من حيث ايجابياتها أو سلبياتها أو حسناتها وقبحها أو له قيمة وليس له قيمة ". (فوزية دياب، 1980).

وهذا ما يقرب مفهوم القيم الى مفهوم التقويم، فعملية التقويم أو إصدار الحكم الغيبي يقوم بها الفرد بذاته وهي تعني الاختيار من عدة بدائل. ويساير عملية الاختيار هذه غالبا توترا أو صراعا بين ما يرضيه الفرد وما ينبغي أن يخضع له الإنسان من معايير الجماعة التي يتوحد معها.

ويتضح هذا على أن الحكم القيمي " ما هو إلا تعبير عن ما نريد متطلب ومرغوب فيه اجتماعيا (سوراي في فوزية دياب، 1980) ويشير دوركايم (DURKHEIM) في هذا الاطار الى أننا لسنا سادة تقربنا. فنحن مقيدون، ملزمون ومجبورون، والذي يقيّدنا ويلزمننا ويجبرنا هو الضمير الاجتماعي. " (فوزية دياب، 1980) معنى هذا أن الفرد مجبر ومقيد بتقييمات الأسرة والمجتمع في نظراته لكل ما حوله، بمعنى أنه لا يمكنه أن يتصرف بحرية خاصة به، بل بأخطاها ومجملتها، جاذبة من المتجر الاجتماعي. إلى حد تعبير جود JOOD " (بلقاسم دياب، 1980).

ان رؤية علماء الاجتماع تتفق على أن القيم أحكام أو آراء يصدرها شخص وذلك في اطار تفاعله الاجتماعية. وبناءا على ما اكتسبه من مبادئ ورؤى خلال عملية النشئة الاجتماعية في المؤسسات الرسمية أو غير الرسمية لمجتمعه.

2-2-1-1-2- مفهوم القيمة عند علماء النفس:

ان دراسة القيم في علم النفس، تكفل به ميدان هام وحديث في علم النفس ويسمى علم النفس الاجتماعي، الذي يركز في دراسته في السلوك على جوانبه الشخصية

ولاجتماعية. فعلى غرار علماء الاجتماع الذين تنصب رؤيتهم في دراسة السلوك الانساني الصادر عن الفرد في علاقته بالنظم الاجتماعية و بمختلف علاقاته و تفاعلاته الاجتماعية، فعلماء النفس الاجتماعي يهتمون بكل جانب من جوانب سلوك الفرد في المجتمع. " ولا يتحدد باطار لنظام أو نسق معين، فعلم النفس الاجتماعي يركز عنادته على سمات الفرد واستعداداته واستجاباته فيما يتصل بعلاقته مع الآخرين " (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992، 40).

ان مركز اهتمام علماء النفس هو الفرد باستعداداته وتفاعلاته وسلوكاته، والتالي فنظرتهم للقيم تتميز عن رؤية علماء الاجتماع. ودراستهم للقيم لا تختلف عن دراستهم للسلوك الانساني ككل. " وان القيم بالنسبة لعلماء النفس الاجتماعي درست بمحاولة لتفريقها عن السلوكيات، ويظهر رغم ذلك جليا في ميلهم لتعريفها على انها اتجاهات مشتركة، انسانية او اجتماعية او دينية أو عقل أخلاقية، تلعب دورا هاما في الحياة الاجتماعية " (محمد أحمد بيومي، بدون تاريخ).

تتميز القيم عن الاتجاهات بأنها غايات نهائية ، وليست مجرد ميول انية وسيلية، فهي تظهر في شكل أهداف نهائية يسعى الفرد لتحقيقها، وتقف كموجه يسلك الفرد وقفها.

ويشير بلوك هنريت (BLOCK HENRIETTE) في GRAND DICTIONNAIRE DE LA PSYCHOLOGIE (1993) " الى أن استخدام هذا المفهوم في علم النفس يكون متبوعا بصفة، فنقول قيمة دافعة، قيمة محركة، قيمة ملحة، قيمة عاطفية، كما نستطيع الحديث عن القيمة السلبية "

وتستخدم كلمة قيمة في علم النفس الاجتماعي للدلالة على ما يخدم كهدف عام في مجموعة شاملة لعدد من الاتجاهات (نيوكمب) في الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي (نجيب اسكندر وآخرون، 1961).

كما يشير عالم النفس السلوك ثورندايك إلى أن " القيم عبارة عن تفضيلات تكمن في اللذة وعدم اللذة، التي يشعر به الانسان فإذا كان حدوث شيء لا يرضى عنه فسيكون

على لذة أو ألم أي فرد، أيا كان حاليا أو مستقبلا، فإنه يكون عديم القيمة على الإطلاق (مصطفى خشاب 1966، 187).

وتعتبر دراسة القيم في علم النفس محاولة بفصلها عن مفاهيم أشد ارتباطا بها وأكثر التصاقا كمفهوم الإتجاه، الحاجة، الدافع، الاهتمام، السلوك المعتقد (مفاهيم نفسية واجتماعية صفحة 9) وحتى داخل كل إطار نظري في هذا الميدان هناك نظرة وتفسير للقيم عن الإطار النظري الآخر.

2-1-1-3- مفهوم القيمة عند الفلاسفة:

إن الطبيعة الذاتية للقيم جعلتها تبتعد عن التناول العلم لها حتى الاهتمام بدراستها في عالم النفس لازال قليلا ، فمختلف الدراسات تتناول الاتجاهات وترك مجال القيم . ذلك لطبيعتها الذاتية وارتباطها بشخصية الفرد وكذلك لاقتراحها من مفهوم الأخلاق التي تعتبر مواضيع تطرح في اطار فلسفي، أو ديني. ولقد شغل موضوع القيم اهتمام الكثير من الفلاسفة المفكرين منذ أقدم السمر (ضياء رامر، 1984) فرغم أهمية دراسة القيم من الناحية النفسية والسلوكية فإن التناول العلمي لها ظل بعيدا باستثناء التناول الفلسفي المرتبط بمنهج التأمل الفلسفي. وكانت الفلسفات العقلية قد جعلت منه ركيزة من الركائز الأساسية التي يقوم عليها البناء العقلي والفكري المجرد لتأملاتها وأفكارها فأحاطه بجو من العيبية نفرت منه رجال العلم (اسماعيل محمد عماد الدين وآخرون، 1984) ومن هنا نستنتج أن مفهوم القيمة من المفاهيم المتداولة في ميدان الفلسفة. ولا زالت محاور الخلافات الأساسية بين مدارس ومذاهب فلسفية حرة. يشير جون ديوي الى أن الآراء حول موضوع القيم تتفاوت بين الاعتقاد من ناحية بأن ما يسمى « قيمة » ليس في الواقع سوى اشارات أو تعبيرات مصطنعة : بين الاعتقاد في الطرف المقابل بأن المعايير القبلية العقلية ضرورية وتقوم على أساسها كل من الفن والعلم والأخلاق (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992، 35). يرجع الفلاسفة المثاليون، ومنهم أفلاطون في حديثهم عن القيم مصدر آخر ليستقي منه الناس قيمهم ومفاهيمهم عن الحق والجمال والانساني استيعاد أن يكون مصداقها « القيمة ».

متناقضات أي أن هناك عالم آخر توجد فيه الأشياء كاملة كما يجب أن تكون وهو عالم الحق والخير والجمال.

ويشير كانبز الى العقل كمصدر، فالعلم والجمال والآخرى مصدرها العقل وهذا يوضح اتجاه الفلاسفة العقليون نحو القيم على أنها منعزلة عن الخبرة الانسانية.

ويستدبر الفلاسفة الطبيعيون (الوضعيون) أن القيم جزء لا يتجزأ من النواحي الموضوعي للحياة والخبرة الانسانية. فقيمة الشيء كائنة لاتصالنا بها وتفاعلنا معها وسعينا اليها. وتكوين رغباتنا واتجاهنا نحوها. وبالتالي فالأشياء ليست في ذاتها خبرة أو شريرة، صحيحة أو خاطئة، قبيحة أو جميلة، وإنما هي أحكام تصدرها من واقع تأثيرنا وتأثرنا بهذه الأشياء (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992).

ان الارتباط بين القيم والفلسفة قديم، وهذا ما جعل دراستها الى وقتنا هذا النادر في الميادين الانسانية وذلك - كما ذكر سابقا - لاشغالها حيزا من الذاتية. وكذلك لتناولها في اطار ما يسمى بالديانات. فالحكم على القيم والأشياء والأعمال من شأن الوحي السماوي والتعاليم الدينية. والأصل في الديانات هو أن الحكم والتقدير من شأن الله عز وجل وبالتالي فأعمال الفرد مقومة حسب نتيجتها في الآخرة (أنظر القيم في الاسلام ص....).

2-1-2-4 - مفهوم القيمة في التربية:

القيم عبارة عن موجهات السلوك أو معايير ومقاييس ويتخذ منها الأفراد ميزانا يحكمون به على أفعالهم.

فالقيم حسب تناول العلماء في المجال التربوي، تعتبر مبادئ يؤمن بها أفراد مجتمع معين، ونسج يديهم ويحتدون في أهميتها لاعتبارات اجتماعية أو أخلاقية أو دينية أو جمالية و تنقسم بسيمة الجماعة في الاستخدام .

2-1-2- القيم ومفاهيم نفسية واجتماعية:

2-1-2-1- القيم و الاتجاه:

يرى روكيتش (ROCKEACH) أن التمييز بين مفهوم القيمة ، الاتجاه في العلوم السلوكية هو التمييز بين الجينيات والكروموزومات في مجال العلوم البيولوجية . وتعتبر القيم الى درجة كبيرة محددات لاتجاهات الفرد، فهي عبارة عن تحديدات وتعميمات تتضح من خلال تعبير الأفراد عن اتجاهاتهم حيال موضوعات محددة (ROCKEACH, 1973) .

كما أن صورة الاتجاه القومي الدائم يمكن أن يتحول الى قيمة من قيم الفرد، فتتکامل خبرات الفرد، ومن ثم تتحدد تحديدا واضحا لتكون اتجاهها يتميز عن الاتجاهات الأخرى، و " عنصر التقليد (EMITATION) والإيحاء (SUGGESTABILITY) عاملان هامين في تكوينه، على أن التقليد أهم العوامل وأسبقها في تكوين اتجاهات الأطفال." (عباس محمود عوض، 1980 . 29)

وقد يبين أن الفصل بينهما غير ممكن وغير واضح إلا أن القيمة تعتبر أعمق من الاتجاه وهي أديم من حيث المدة، إذ الصعوبة كبير : جدا عندما نحاول تعديلها ، فكيف الحال بتغييرها.

وتتميز القيم عن الاتجاهات من ناحية الصلة بالثقافة ، " إذ أن الثقافة عادة يكون لها قيم معينة ولا يقال لها اتجاهات نفسية " (سعد جلال، 1984 : 153) وكذلك تستأثر القيم من الثقافة حمايتها وتعاقدها وذلك باشتراك عدد كبير من الأفراد من المجتمع في مدى تمسكهم بها، وبالتالي يعطي لها حياة أطول وثبات واستمرار طويلين.

تعتبر كلا من الاتجاهات والقيم عرضة للتغيير نتيجة التطور والتوصل الى المعلومات ، وتعتبر القيم أقل عرضة من الاتجاهات للتغيير نتيجة ثباتها واستقرارها . بالإضافة الى هذا الاتجاهات لكثرتها تتجمع في اتجاهات تكثفات ، وتعتبر القيم بمثابة النواة التي تتجمع فيها هذه الاتجاهات لتوجيه السلوك على مدى طويل للبلوغ الى هدف له جاذبيته " (سعد جلال، 1984) .

أن تشكل، مجردة من الاتجاهات واجتماعها حول قيمة : قيمة، أو قيم تحفز امرأة أو تكون ما يسمى بالقيم. ومن المعلوم أن لدى الفرد الواحد عددا من القيم، وبوجود أو بروز اتجاهات لها تبريراتها على المستوى العقلي. وكذا ارادة اشباع دوافع متعلقة بذلك الاتجاه، يحدث تعارض وصراع بين هذه الأنسقة من القيم، وأحسن مثال يورد هنا ذلك التناقض بين القيم التي يحملها المتعلمون والمتقنون في العلم الثالث " فتجد،هم ينادون بالديمقراطية والمساواة كعقيدة سياسية ويناديون بالثقل السياسي بالسلطة والقوانين، بينما يعاملون زوجاتهم وبناتهم بطريقة لا تتفق مع معاملة أجدادهم . فبعض سلوكهم يكون مطردا مع الاتجاهات، الديمقراطية بينما تتفق بعض مظاهر سلوكهم والرجعية والتسلط والجمود"(سعد جلال، 1984 . 154).

ومن هنا نلاحظ أن الفرق واضح بين المفهومين، وان اعتقد البعض بتشابهها أو محاولة افراد مفهوم واحد للاستعمال دون الثاني لتقاربهما الا أن مفهوم القيمة من المفاهيم الأكثر تجريدا وشمولا، وحتى الصعوبة كبيرة في كيفية التعرف عليها. كانت قياسها على غرار مفهوم الاتجاهات. و بالتالي نجد الدراسات التي تتعرض لها إدارة بالنظر للدراسات التي تتعرض للاتجاهات.

2-2-1-2- القيمة والحاجة:

وهو مفهوم يستخدمه علماء النفس تعويضا عن مفهوم القيمة أحيانا فماسلوا (MASLOW) صاحب نظرية الحاجة، يرى أن مفهوم القيمة مكافئ لمفهوم الحاجة. فقد تمكن من وضع سلم للحاجات الانسانية، متكونة من الحاجات الفيزيولوجية (الأكل، الجنس، البقاء)، الحاجات الاجتماعية، والحاجة الى الاعتراف والحاجة للتقدير، والحاجة لتحقيق الذات .

فالحاجة هي احساس الكائن الحي بافتقاده الى شيء ما. وقد تكون حاجة داخلية أو خارجية وينشأ عنها بواعث (DRIVES) معينة ترتبط بموضوع الحافز (INCENTIVE) . ويرى ماسلوا أن نشوء أو كون هناك قيمة معينة يتبعه ارادة تحقيق حاجة معينة. وهذا سعيًا لاشباعها و' هذا ما يحدد لدى الفرد نسق اختياراته، فهي بسبب قيم بيولوجية

أولية تتحول فيما بعد، و مع نمو الفرد الى قيم اجتماعية " (عن ماسلوا، عبد اللطيف محمد خليفه، 1992: 42) .

هذا التحول يتم وفق طرق وأساليب، ووفق شروط تعلم محددة، فيتعلم الفرد من تفاعله مع الآخرين كيف يشبع حاجاته الأساسية (مثلا كيفية وضع الأكل على المائدة) بالإضافة الى كيفية اشباعه لحاجاته الأعلى . " فالقيم تنتقل في عملية اشباع الحاجة من شخص لآخر، وترتبط قوة قيمة معينة ومدى تعرضها للتغيير بعلاقة الفرد بعائلته وثقافته الموروثة". (م ج مندل، وأجوردان، 1982: 15).

وقد أشار مندل (MENDEL) الى قواعد تشرح هذه العلاقات بين الفرد والعائلة والثقافة بالقيمة.

- 1-القيم باقية خاصة في حالة اتساقها تاريخيا و أسريا و جماعيا وثقافيا .
- 2- كلما كان الشخص متورطا عاطفيا في موضوع ما، فمن الصعب اقناعه بتغيير قيمه.
- 3- الأشخاص الذين ينشأون في منطقة معينة، وخلال فترة زمنية معينة تكون لديهم قيم متشابهة.
- 4- تكون الاختلافات في القيم نتيجة لاختلاف الفئة الاجتماعية والروابط العرقية.
- 5- كلما كانت الروابط أقوى بين شخص ما ومجموعة من الناس أو فئة اجتماعية يصبح من السهل على المجموعة تحديد القيم.
- 6- يعمل الانسان على أن تكون قيمة مستقرة ومنسجمة مع قيم المجموعة التي ينتمي اليها.
- 7- تكون القيم أكثر تشابها كلما انسجمت عناصر البيئة الاجتماعية.
- 8- كلما زادت أهمية قضية ما للمجموعة، كان اتفاق أعضائه على القيم كبير.
- 9- القيم المستخلصة بمعاناة وحرمان نسبي يصعب تغييرها.
- 10- أعضاء المجموعة الأكثر احتراما وأقوى في شخصية أكبر تأثيرا على القيم.
- 11- يمكن تغيير السلوك بسهولة أكثر من القيم، وفي بعض الأحيان قد يؤدي هذا الى تغيير في القيم.

12- قد تتعارض القيم والسلوك حين يتعلق الأمر بالأخلاق، وان يؤكد شخص ما تمسكه بأمانة واخلاص مع نفسه، مثلا يعني أنه لن يندع أو يسرق.

13- كلما زاد التقدير الاحد عي أصبح الناس أكثر عرضة لتغيير قيمهم.

14- تتغير القيم الشخصية نتيجة لتجارب عاطفية هامة. (مندل 1982، 15-16).

هذا عن توضيح العلاقة بين الفرد والعائلة والثقافة حسب "مندل"، و ذلك برفضها بنظرية الحاجة فالنظر من الفرد الى الجماعة ثم توارثها ثم بعد عمليات اشباع للحاجات، ومدى تأثيرها من فعل ذلك.

ويقسم بعض الباحثين القيم الى قيم أولية (PRIMARY VALUES) والى قيم ثانوية (SECONDARY VALUES). فالأولى تتعلق بالحاجات البيولوجية، من أكل وشرب وجنس وبقاء والثانية تختص بالجانب الأخلاقي والاجتماعي. وهذا ما اشار اليه كلوكهون . (عبد اللطيف محمد خالدة 1992). كما أشار كلوكهون الى أن القيم تنشأ من وجود حاجات معينة، كما تتولد عنها حاجات أخرى، ويتفق هذا المنظور الذي يكافئ بين مفهوم القيمة ومفهوم الحاجة، وقد أشار أحد العاملين في الميدان الى أن الحاجات المعرفية (COGNITIVE NEEDS) التي ضمنها " ماسلو وموراي " (MASLOW & MORRAY) في سلم حاجات الانساني ما أسماه البورت بالنمط النظري (THEORETICAL TYPE) من الأفراد الذي يرتبط بالبحث عن الحقيقة. وتظهر القيمة النظرية في قيمة سقيم القيمي "عبد اللطيف محمد خليفة، 1992".

وبدرج في الأخير، نظرة "روكيتش" التي يرى أن هناك اختلاف تام بين كلا المفهومين، فالقيمة تعتبر عملية معرفية، وتعبر عن تصورات معرفية (COGNITIVE REPRESENTATION) للفرد أو الجماعة، والانسان هو كائن حي الوحيد الذي يتمكن من القيام بهذه التنبيلات. فالحاجات كما نعرف قد تتشارك فيها مختلف الكائنات الحية. وبقى القيم مركزة عند الانسان، فهي تنظيمات عقلية. تتشكل بفعل عوامل عدة ومصادر مختلفة وان كان تأثير الحاجات، احدى هذه العوامل وليس كلها تساهم في تكوينها لدى الانساني.

قيم لا يصرح بها الفرد، وقد لا تظهر في سلوكه. فليس كل ما نؤمن به نقوله أو نسلكه. بل هناك ضوابط وعوامل مختلفة تتحكم في سلوكياتنا.

يتعامل البعض من الباحثين مع القيمة على أنها مفهوم أو تصور للأشياء المرغوبة، ويشعر الفرد بالزام لفعل ما. معنى هذا أن القيمة تشكل ذلك المعيار الذي يصدر الفرد وفقه أحكام على مدى مناسبة السلوك، فتحدد له التوجه نحو سلوك أو فعل ما، قد يكون سلوكا لفظيا، أي التعبير اللفظي في حالة وضوحها، وفعلا أو سلوكا ما، في حالة كونها ضمنية أو كامنة.

ثم " أن الكثير من الأنماط السلوكية التي يصدرها الفرد، وهو بصدد التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، إنما تقف كدلالة لما حددته الثقافة على أنه أسلوب مرغوب فيه أكثر من أنها دلالة على أن الأفراد من قيم يرونها جديرة باهتمامهم" (حسين محي الدين ، 1981).

وأخيرا فإن القيم هي تلك المبادئ العامة لدى الفرد التي تحدد أهدافه في الحياة وخضعة لاتجاهات معينة، ويتضح بعد ذلك سلوكيات الفرد، سواء من خلال التصريح اللفظي، أو التصرف في الأعمال. إلا أن السلوك لا يتحدد فقط وفق اتجاهات وقيم وحاجات ومعتقدات وسيول فقط، بل هناك ظروف آنية موقفية تتحكم فيه وتحدده. وهناك مفاهيم أخرى كمفهوم المعتقد والسمة، والاهتمام والدافع كلها على علاقة بالقيم.

* بالنسبة لمفهوم القيمة وعلاقته بالسمة :

فمفهوم القيمة متضمن في السمة، فالشخص مجموعة سمات التي تشكل بناء شخصيته، فجيلفور مثلا يصنف الشخصية الى فئة من السمات هي " الاتجاهات، الميول، والحاجات والمزاج والاستعدادات وبناء الجسم (MORPHOLOGIE) ووظائفه" (فراج محمد فرغلي ، 1997). والقيم كما ذكرنا عانة ما يصنفها الباحثون ضمن الاتجاهات ولا يفرقون بينها ، وبالتالي فالقيم تعتبر ضمن فئة من سمات الشخصية.

وبالنسبة إلى مفهوم الدافع يستخدم لدى بعض الباحثين باعتبار أن القيم جانب من جوانب الدافعية (MOTIVATION). فيرى بنحستون (BENGLISTON) أنه في حالة تأثير القيم في سلوك الفرد وتجعله يختار بديلاً ما دون آخر فهي تعتبر بمثابة دافع. وتصور فيذر (FETTER) أن القيم مرادفة أو مكافئة للدوافع فهو يعرفها بأنها "بناء مترابط يتضمن الوجدان، والموقف الحالي الذي يوجد فيه الفرد، وأنها تتكون مما يراه الفرد حسناً أو سيئاً، أو إيجابياً أو سلبياً، ويرى أن ذلك يشتق مع النظرية المعرفية الدافعية التي تشير إلى أن دوافع الأفراد نحو الموضوعات والأنشطة... الخ تختار حسب الرغبة بتفضيل ما هو مفضل ومرغوب فيه واجتناب ما هو غير مفضل وسلبى" (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992).

إن القيمة هي ذلك التصور القائم وراء الدافع، فهو بمثابة الموجّه للدافع عكس الدافع الذي يمثل الاستعداد الداخلي الذي يوجه السلوك نحو فعل ما.

* بالنسبة للمعتقد وعلاقته بالقيم :

فسيُدرج هنا تعريف روكيش الذي يعتبر " القيمة معتقد، ثابت نسبياً يحمل في فحواه تفضيلاً معيناً أو اجتماعياً لغاية من غايات الوجود، أو للشكل من أشكال السلوك الموصلة إلى هذه الغاية " (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992 . 47)

فالقيم تتمثل في مجموعة من المعتقدات الشائعة بين أعضاء المجتمع الواحد. فالقيمة هي التصور الذي يتضمن المعتقد، وليست المعتقد. وهي تدور حول المعتقدات أو الأهداف التي يتبناها الفرد ويكمن تصورهما في ضوء متصل " المقبول - المرفوض " APPROVAL - DISAPPROVAL CONTINUUM

وفيما يخص العلاقة بين القيمة والاهتمام، فكثيراً ما يورد الباحثون في تعاريفهم أن القيم هي اهتمامات، فالقيم كما ذكرنا سابقاً بالنسبة لألبورت، ما هي إلا اهتمامات معينة نحو أشياء أو مواقف أو أشخاص وكذلك « بيرى (PEERY) الذي و ان كان لا يرى التشابه والتجانس بين المفهومين فهو يرى أن القيمة تنشأ نتيجة وجود اهتمام بشيء ما.

فالشيء له قيمة عندما يكون موضوعاً للاهتمام وبالتالي صاغ المعادلة التالية: قيمة الشيء الاهتمام الذي يحظى به (بيرري، 1926: 22)

ويظهر من خلال هذه الروى أن القيمة عبارة عن اهتمام بشيء ما نتيجة لما يمثله أفراد من قيم.

2-1-3- وظائفها وأدوارها:

إن الإشارة إلى أهمية البحث، أي الأهمية من دراسة موضوع القيم، مرتبط بدورها ووظيفتها على المستوى الفردي وكذلك على المستوى الاجتماعي، ولكلا المستويين التأثير في الآخر. والتعرض لوظيفة القيم على المستوى التربوي من الأهمية بمكان. " فتكوين القيم لدى المتعلم لا يقل أهمية من المعلومات والأفكار التي تزوده بها. لأن القيم طاقات للعمل، ودوافع للنشاط، ومتى تكونت القيم المرغوب فيها لدى المرء، فإنه ينطلق إلى العمل الذي يحققها. وتكون بمثابة المرجع أو المعيار الذي نقي به هذا العمل لنرى مدى تحقيقه لها." (إبراهيم محمد الشافعي، 1971: 371). وهذا يعني أن القيم تعتبر بمثابة الموجه للسلوك لدى الفرد، فهي وراء كل السلوكات وكذا مختلف نشاطات الفرد سواء الفكرية والانفعالية، تخلق لديه نزع من التوازن والثبات والتناقض وعدم التناقض في كل ما يصدر عنه.

إن القيم تمثل قوود دافعة للعمل، هذا العمل وكل ما يتعلق به من احترام للوقت. وأداء باتقان، وبذل الجهد والاخلاص فيه.

وإن التفاعل الاجتماعي لأفراد المجتمع لن يتم بصورة إيجابية ومنتجة بدون وجود ما يسمى بالقيم الاجتماعية. فهي بمثابة المحرك لمختلف العمليات الاجتماعية، بما تحويه من الأخلاق، التي تظهر في سلوكات التضحية والتعاون، والحب، والتكافل... وكلها قيم في حد ذاتها لها دورها الكبير في نشر قيم إنسانية أخرى من أمن وسلام وسلام... الخ.

تعتبر القيم معايير عامة، فمن يتحلى بها عادة ما تستحسن سلوكاته من طرف المحيطين به. ومن خرج عنها يواجه بالاستنكار والقبح وأحياناً حتى بالمقاب. فالنظم

الأمين الصادق^٩ يكون محل تكريم من اساتذته وزملائه وغير المميزين والكذابين لا يكون محبوبا، و يسعى كل من حوله الى تقويمه بالنصح والتوجيه. والا سقط عليه العقاب اذا لم يرتدع.

وبالنسبة للمعلم فان لقيمه دور كبير في اطار عملية التعليم، فنسق القيم الذي يتبناه المعلم - باعتباره مصدرا (SOURCE) في عملية التخاطب - مع التلاميذ يؤثر في مستوى أدائه، ودرجة تفاعله معهم. لذلك يوصى بضرورة توافر عدد من القيم الأساسية في المعلم، ومنها:

التعلم كرسينة لتحقيق الذات، فلا بد أن ينظر الى التعليم على أنه وسيلة لاشباع حاجاته المرتبطة بتقدير الذات.

- تقدير التخصص الأكاديمي الذي ينتمي اليه.

- اتباع الأسلوب الديمقراطي في ادارة العملية التعليمية.

- التخطيط لأهداف العمل وتنظيم أساليب تنفيذها.

- تقدير قيمة الوقت واستثماره بشكل جيد.

- تقدير العلم كقيمة غائية.

- الصدق والاخلاق، في الأداء.

- السعي لتحصيل المعرفة باعتبارها وسيلة للنمو المهني.

- تقبل النقد.

- الايمان بأهمية العمل الجماعي.

بالإضافة الى أن لأسلوب المعلم وسلوكاته النابعة عن القيم التي يؤمن بها دور في اشباع دوافع مختلفة لدى تلاميذه، " فأسلوب المعلم الذي يتسم بالتقبل والدفع أو الصداقة يؤدي الى زيادة درجة التوافق بين قيمة وقيم تلاميذه. حيث اشباع دوافع الانتماء عند التلاميذ، ودرجة التوافق في القيمة الاجتماعية عند المعلم والتلاميذ. وأن الأسلوب المتمركز حول المعلم والاهتمام به، تزيد في درجة التوافق في القيمة النظرية بينهما " (عبد اللطيف خليفة، 1992).

والقيمة النظرية علاقة بما يسمى بالقدرات الابداعية، وبالقدرات والاستعدادات بصفة عامة. ثم أن مستوى التحصيل ودرجة الابداع له علاقة بنسق القيم لدى الفرد. " فقد بين (حسين محي الدين 1981) في دراسته عن القيم الخاصة لدى المبدعين، أن المرتفعين في الأداء الابداعي يحصلون على درجات مرتفعة في القيم التالية: الانجاز والاستقلال، والصدق والاعتراف أو التقدير الاجتماعي، ذلك بالمقارنة مع المنخفضين في الأداء الابداعي. ومن هنا يتبين لنا دور ووظيفة القيم في السلوك الابداعي لدى الأفراد. وإذا أرادت المنظومة التربوية توجيه تلاميذها وإيجاد هذا السلوك لديهم فعليها مهمة ومسؤولية تنمية قيم وتوجهات تعزز هذا السلوك وتساعد على استغلال وظيف القدرات الابداعية لديهم. فالشخص المبدع أو التلميذ يتميز عن غيره حسب ماسلو، بصفات تتبع من توجهه القيمي " فهو واقعي، وتلقائي، الانفتاح (بحيث يتركز حول المشاكل عرضاً ومن التمرکز حول النفس) مستقل ذاتياً ومستقل عن الآخرين، ذو أفق في تقدير الأشياء فهو متجدد وغير جامد، ديمقراطي، لا يخلط بين الغاية والوسيلة، مولع بالخلق والابداع والابتكار، و يقاوم الامتثال لثقافة والخضوع لها، (هول كالفر سبرانجر، لندي جارنر، ترجمة فرج احمد فرج 1971).

* وللقيم دور في مجال التوجيه والارشاد النفسي (COUNSELING). وذلك في عملية " انتقاء الأفراد الصالحين لبعض المهام من رجال التربية، و رجال السياسة، والأخصائيين النفسانيين والاجتماعيين، في تعليم الأفراد القيم الصالحة (حامد عبد السلام زهران، 1973 . 160). والقيم التي المختص في الارشاد ولدى مؤلفه، وهي: احترام قيمهما أو تباعدها واختلافها دور في الحصول على نتائج ايجابية. " فاستمرار المبحر أو عدم استمراره في عملية الارشاد يتوقف على درجة التشابه والاختلاف بين قيمه وقيم المرشد" (روكيث في عبد اللطيف محمد خليفة . 205.1992). ومن ناحية أخرى فان عملية تندية قيم واتجاهات الفرد، على تقوية صورة عن ذاته، وخاصة ما يتعلق بالثقة بالنفس، وتحقيق الذات، وما يتمتع بالسمات العقلية ومميزات الشخصية السوية، في اصدار الأحكام، واقامة الحجج والبراهين، وعملية التوافق، وتصور الفرد لذاته وللمحيطين به

والدفاع عن الذات وإثباته، وبمميزات أخرى من كفاءة و اقتدار (COMPLTENCE) والفضيلة (MORALETY). وهذا ما يجعل الفرد أكثر اتزاناً، بل أكثر تكيفاً. وفي حالات عديدة يقوم الفرد بتعزيز قيمة واتجاهاته، ليكون أكثر ارضاءاً وقناعة (روكيتش في عبد اللطيف محمد خليفة، 1992).

ان من وظائف القيم بالاضافة الى ما سبق، أنها تعمل على استمرار تصور الفرد عن ذاته وتدعيمه، و بالتالي فالتناقض بين قيم الفرد وتصوره عن ذاته يمكن احداثه عن طريق تغيير القيم الأقل مركزية... فالقيم المتناقضة مع مفاهيم الذات أسهل في تغييرها من الاتجاهات والقيم. فكما يتضح هنا حسب روكيتش حالة امكانية، وسهولة تغيير القيم الأقل مركزية.

* وفي دراسة حول " مفهوم الذات وعلاقته بالارشاد النفسي للمراهقين. حصل الأفراد ذوا مفهوم الذات الموجب على أعلى الدرجات في الثبات أو الاستقرار الانفعالي، والواقعية، واقامة علاقات طيبة مع الجماعة وتحقيق قوة الأنا الأعلى، والصحة النفسية، والتوافق الاجتماعي، والتوافق المدرسي، والثقة بالنفس، والتسامح، والتحصيل الأكاديمي، في حين حصل الأفراد ذوا مفهوم الذات السالب على درجات منخفضة في كل هذه الجوانب". (حسين محي الدين، 1982).

* وتلعب القيم دوراً فعالاً في عملية التوافق النفسي والاجتماعي للأفراد، الى جانب الدور الذي تلعبه في عمليات العلاج النفسي، وهي بذلك تهدف الى تعديل السلوك، وخاصة عند بعض الأفراد الذين ينتمون للدين". (سيد أحمد طهطاوي ، 1996، 45). فمعرفة قيم المريض و أهدافه في الحياة ضروري للمعالج فالمريض يلجأ الى المعالج بقيم و تهمورات عن مشاكله وصراعاته ليعمل هذا الأخير على البحث عن حل مقنع لهذا الصراع بين قيمة وسلوكاته ويعمل كذلك على معرفة محيط المريض، فيما يتعلق بقيمه، لمتروية مدى التوافق، وكذلك ضبط أسباب عدم التوافق مع الجماعة. فعلى المختص النفسي في المدرسة مثلاً، دراسة ومعرفة قيم مفحوصيه من التلاميذ وكذا قيم واتجاهات والديهم

ومحيطهم لمعرفة كيفية توجيههم وتحسين مستواهم. وعادة ما يكون المراهق في أمس الحاجة لهذا الارشاد.

أكدت أبحاث كارل يونج (K. YOUNG)، أهمية وضرورة غرس الايمان لدى المريض النفسي حتى يتم شفاؤه، وذلك ببث القيم الدينية والأخلاقية لديه، فالشخص يصبح مريضاً نفسياً حين يضل الطريق عن الجوانب الدينية، والروحية. وأن المريض النفسي لا يتسنى له الشفاء الا حين يسترد نظرته للحياة الدينية، حيث توفر القيم الدينية الأمن والأمان بالنسبة للفرد. (هول كالفن سيرانجر، لندزي، 1971). فعملية العلاج النفسي لن تتم بدون معرفة بالمريض من كل النواحي، خاصة ما يتعلق باطاره المرجعي وكل ما يرتبط بمعارفه، وطريقة تفكيره، ومشاعره تجاه أفكار ما وأشخاص معينين، التركيز على سلوكياته لمعرفة مدى التوافق الداخلي والخارجي والوقوف على الصراعات التي يتعرض لها بالنظر الى طموحاته وحاجاته وبين الضغوطات التي يتعرض سواء كانت داخلية أو خارجية، فعادة ما يكون سبب الصراع، الذي قد يؤدي الى الذهان أو العصابات المختلفة الى قيم خاصة يتبناها المريض ولا يتكيف بها في محيطه الخارجي. و يكون الدور المعالج هنا مساعدة المريض لوضع نسق قيمي يلائم قدراته وطموحاته ويتسق باطاره الحضاري الذي يعيش فيه. ليجعله أكثر توافقاً وتحقيقاً لذاته.

* كما أن « للقيم دور في مجال الوقاية، لا يقل أهمية عن مجال العلاج، وذاك سواء فيما يتعلق بالوقاية من الإصابة بالأمراض النفسية، ام الوقاية من بعض المشكلات الخطيرة كمشكلة تعاطي المخدرات ». (عبد اللطيف محمد خليفة ، 2010).

فقد أشارت دراسة أبو النبل مثلاً الى أن القيم الدينية والأخلاقية تضمن حياة مستقرة، وتكون عاملاً مهماً في وقاية الأفراد من الإصابة بالأمراض النفسية، فالدين عاملاً من عوامل التكيف والاستقرار (أبو النبل في عبد اللطيف محمد خليفة، 1992). فتد يكون الدين عاملاً من عوامل التكيف والاستقرار لأي فرد أو أي مجتمع، كما أنه قد يكون عاملاً من عوامل التهديم والاستقرار في حالة عدم القيام على تعليمه وتنشئة الفرد عليه

تنشئة سليمة في "رسمات الرسمية وبث قيمه النبيلة في أوساط المجتمع. لوتانيه من كل أشكال الانحرافات الأخلاقية.

فتعاطي المخدرات مثلا يعتبر حراما في الشريعة الاسلامية، وان التعاطي لا ينحصر في الفرد فقط بل كل متعلقاته من بانه وشاربه وناقله. فحكم الشريعة واضح، وان القيم المرتبطة بالمعتقدات الدينية لها دور كبير في وقاية الفرد والجمعة من أمراض عدة.

وبالنسبة للقيمة السياسية، فلا يخفى دورها في جعل الفرد أكثر قدرة على نقد الآراء، والقيم التقليدية السائدة، أي القيم المضرة بالسير الحضاري للأمة وأكثر وعي بما يدور في الوطن وفي العالم أجمع. والمشاركة في الحياة الوطنية بكل وعي لأجل البناء، والمساهمة في الحياة الاجتماعية بكل فعالية ووعي. وتلعب القيمة السياسية دورا هاما في جعل الفرد أكثر تنظيما وتمتعا بروح قيادية تنظيمية، وهناك دور فعال لقيمة الجمال ولحامنه. فالاحساس بالجمال ليس فقط تذوق للفنون والموسيقى والأدب، بل هو أيضا حسن التعامل مع الله أولا ومع النفس ومع الآخرين فكما قال أحدهم "كن جميلا ترى الوجود جميلا". فالجمال بالاضافة الى ذلك هو الأدب في الحديث، وهو النظافة، وهو الأناقة في اللباس والهدام... ولا نجهل دور ووظيفة هذه القيم في خلق مجتمع متحضر ومنسجم.

وبالنسبة لما سماه "البورت" بالقيمة النظرية (أنظر صفحة رقم....)، فوظفتها هامة، في جعل الفرد أكثر توجهها نحو الاكتشاف والابداع، وسعيا لاكتساب المعارف سواء النظرية أو التطبيقية، لما له من دور في ترقية المجتمع وفي تطويره في المجال العلمي والتكنولوجي، وبالنسبة للدول النامية ومنها الجزائر فدور التربية النظامية بالخصوص خطير في تنمية قيم الابداع وحب الاكتشاف لاجراها من دائرة التبعية سيطرة تكنولوجيا وثقافة الدول المتقدمة.

وبالنسبة للقيمة الاقتصادية، لها دورها في توجيه الأفراد الى الطرق المشروعة للحصول على الثروة. ليس للغني فقط وانما لتسيير حياة الفرد والمجتمع، وفي دفع

الأفراد الى الاستثمار و الاسترزاق، و نبذ التكاسل والتواكل و التراخي. ولدفع البلد دائما نحو التطور والكفاية الذاتية. وبالتالي ابعاد القيم السلبية المرتبطة بالكسل والتراخي وبالغش والسرقة. ومهمة التربية توجيه القيم المرتبطة بالعمل المشروع للكسب، لترقية المجتمع.

فالقيم تدفع الافراد للعمل وتوجه نشاطهم، وتعمل على حفظ نشاطهم موحدا متناسقا. وتصونه من التناقص والاضطراب (ابراهيم محمد الشافعي، 1971).

" وتستخدم القيم بمثابة معايير وموارين ، يقاس بها العمل ويقيم ، كما أنها تساعد على التنبؤ بسلوك صاحبها، فمتى عرفت ما لدى شخص من قيم استطعت أن تتنبأ بما سيكون عليه سلوكه في المواقف المختلفة (سيد أحمد طهطاوي، 45.1926).

تعتبر القيم بالنسبة للمجتمع الدعامة الأساسية لوجوده، فهي تزود أفراد المجتمع بمعنى الحياة، و بمعنى الوحدة والتكافل، وهي أساس يقيم سلوك أبناء المجتمع الواحد وفقها.

وبعد ذكر كل هذه الوظائف، نشير الى أن القيم بالنسبة للفرد المسلم تعتبر دعامة أساسية هامة، تنمي في شخصيته المتكاملة والمتميزة.

4-1-2 - تصنيف القيم:

تصنف القيم إلى عدة تصنيفات حسب اعتبارات متعددة، ويشير الكثير من الباحثين في ميدان القيم إلى عدة تصنيفات. وإعتماد تصنيف معين لها، فتشير (فوزية الدياب، 1980) "إلى أن كثيرا ممن تعرضوا لبحث القيم ودراساتها، فمن العسير تصنيفها تصنيف شامل". ويقول سورلي (SORLEY) "أنه من المستحيل أن تكون هناك قاعدة يمكن على أساسها تحديد كل أنواع القيم". (فوزية الدياب، 73. 1930). كثيرا من أبحاث العلماء تتجنب كلية محاولة تصنيف القيم و تميز بعضها عن بعض، فصنفت على أساس الموضوع (المحتوى)، أو على أساس الدرجة (أو بعد الشدة)، أو على أساس بعد العمومية، أو على أساس بعد الوضوح، أو على أساس الدوام.

2-1-4-1 - التصنيف على أساس المحتوى:

هناك عدة مبادئ لاختلاف تقسيم القيم حسب موضوعها فهناك الخاصة، الدينية، الاقتصادية، الجمالية وأخرى. تصنيف يمكن تقديمه هنا هو التصنيف السادس، حيث نأخذ جوانب الحياة الإنسانية العامة في سلوكها العملي واليومي، وهو تصنيف سبرنجر. الذي قدم تصنيفا للشخصية إلى ستة أنماط، وفقه تتشكل القيم، وفقها قام ألبورت بتصنيف القيم إلى:

1- القيمة النفعية:

وتتجلى هذه القيمة لدى الفرد الذي يسعى للكشف عن الحقائق والسعي وراء المبادئ والمثل.

2- القيمة الاقتصادية:

يقصد بها اهتمام الفرد بميله إلى كل ما هو مادي من ملابس وثروات...

3- القيمة الجمالية-الفنية:

تتجلى في سعي الفرد إلى ما هو جميل ومتناسق. يتميز بها الفنانون والشعراء والأدباء...

4- القيمة الروحية، الدينية:

تتصل بكل ما يتعلق بالجوانب الروحية، و يتعلق بكل ما هو فيزيقي.

5- القيمة الاجتماعية:

تتصل بكل ما يتعلق بالجوانب الاجتماعية، من ميل الأفراد للاجتماع، التعاون و التعارف الاجتماعي.

6- القيمة الانسانية:

يتميز بها اهتمام الفرد بكل الجوانب السياسية، تفكيراً و قدراً وتنظيماً. وحباً في المناقشات العامة والخاصة.

« إن هذا التصنيف الذي قدمه (سبرنجر) للقيم لدى الأفراد، بأنهم يتوزعون تبعاً له. ولكنه لا يعني أن هذه القيم توجد جميعها في كل فرد غير أنها تختلف في ترتيبها من فرد

آخر على حسب قوتها وضعفها لدى الفرد نفسه ولدى مجموعات الأفراد." (فوزية الدياب، 1980، 75).

2-4-1-2 - التصنيف على أساس المقصد :

تنقسم القيم من ناحية مقصدها الى نوعين :

أ- قيم غائية أو هدفيه (GOAL VALUES):

وتعرف أحيانا بالقيم النهائية ويقصد بها القيم التي تعتبر غاية في حد ذاتها، مثل حب البقاء.

"وهي الأهداف والفضائل التي تضعها الجماعات والأفراد لنفسها"، (فوزية الدياب، 1980، 76-77).

ب- قيم وسائلية: وهي التي تعتبر وسائل لغايات أبعد، مثل الترفى (فوزية الدياب، 1980، 76).

إن الإشارة إلى أن القيم الوسائلية، تعتبر وسائل لغايات بعد يجعل التمييز بين القيمتين إلى حد بعيد نسبيا. فما يعتبر في نظري هدف أو غاية، قد يراه (ملاحظ له) وسيلة. فاعلم قد يكون في نظر طالب ما هدفا في حياته لو وسيلة معينة وهي الترقية الإجتماعية مثلا. قد يعتبرها الراديين وسيلة للحصول على وظيفة.

فالترتيب السلسلي المتدرج للقيم، يجعل أن كلا منها وسيلة للقيمة التي تأتي بعدها في الترتيب "فما يعتبر من وجهة نظر معينة "هدف" أو "غرضا" يمتن أن يصبح من وجهة نظر أوسع مجرد "وسيلة" لهدف أو لغرض أسمى منه". (فوزية دياب، 1980، 68).

ويشير فلوجل (FLUGEL) إلى "أن التمييز بين القيم الوسائلية والغائية، على الرغم من أنه غالبا ما يذرن مفيدا ومناسبا في اعتبارات الدراسة التحليلية مثلا: كثير ما يكون تمييزا، صطنعا وصارما وخاليا من المرونة وغير واقعي." (فوزية دياب، 1980، 78). فحيث تنتهي الوسيلة تبدأ الغاية أو العكس. فالغاية والوسيلة تندمجان بعضهما في بعض من خبرات الحياة، وبالتالي فلن تكون هناك قيمة منفصلة عن الأخرى.

-2-1-4-3- التصنيف على أساس الشدة (أو الدرجة):

وتأخذ القيم وفق هذا التصنيف صور مختلفة، فالقيم من ناحية درجتها تختلف اختلافا كبيرا. وتترادف أندية القيم بدرجة الالتزام التي تفرضها، وبنوع الجزاء الذي توقعه على مخالفتها. فدرجة القيم تتناسب تناسبا طرديا مع درجة الالتزام، نوع الجزاء المرتبط بها. وميز الباحثون وفق هذا التصنيف القيم الى المستويات التالية:

أ- ما ينبغي أن يكون (أي القيم الملزمة أو الأمرة الناهية Catagorical values).

ب- ما يفضل أن يكون (أي القيم التفضيلية Preferential values).

ج- ما يرجى أن يكون (أي القيم الميثالية أو الطوباوية Utopian or Hypothetical Values).

أ- فالتقييم الملزمة أو الأمرة الناهية :

هي القيم ذات القدسية التي تلزم الثقافة بها أفرادها، ويرعى المجتمع تنفيذها بقوة وحزم سواء من طريق العرف، وقوة الرأي العام، أو عن طريق القانون والعرف معا (اسماعيل عماد الدين وآخرون 1974، 180)، ولنأخذ مثلا القيم المرتبطة بالشرف العائلي، فاذا تعداها أحد من الأفراد وقع عليه العقاب.

ب- القيم التفضيلية:

قيم لا تبلغ مبلغ التقديس، والالزام، ولا يفترض بصراحة العقاب لمن يخالفها. ولكن المجتمع يشجع أفرادها على التمسك بها، ولكن لا يلزمهم ومراعاتها. لعدم تأثيرها على المصلحة العامة للجماعة. ومن أمثلة هذه القيم اكرام الضيف، زواج الأقارب، الطموح، الترقى.

* لكن المتمتعين بالقيم التفضيلية يلاحظ أن عدم قدسية والزامية هذه القيم، بسبب الفرض والقهر الاجتماعي وهذا لا يعني عدم تأثيرها، وخاصة اذا علمنا بأشكال العقاب والشراب غير الرسمية، والسعوية التي يتعرض لها الملتزم بها والخارج عنها. فالترقي شكل من أشكال هذه القيم يمنع صاحبه الثواب المادي، بالاضافة الى تقدير الأفراد المحيطين به. والفشل وعدم الترقية يعرض صاحبه للخسارة المعنوية والنجاح انراسي كذلك يلحق

بصاحبه الاطراء والتهنئة، والتقدير من العائلة والأساتذة والادارة. لكن الفشل الدراسي يلحق بالتلميذ سخرية أقربائه وتأييب وعتاب أساتذته.

ج- أما القيم الميثالية:

فهي قيم يحس الأفراد باستحالة تحقيقها على وجهها الأكمل: " وعلى الرغم من ذلك فإنها كثيرا ما تؤثر تأثيرا بالغ القوة في توجيه سلوك الأفراد. (فوزية دياب¹ 1980: 81) فقيمة مقابلة الاساءة بالاحسان، والحلم بالجهل، والبخل بالاثرة، قد يعجز الفرد عن تحقيقها في واقع الأمر، ولكنه يسعى للالتزام بها. ويبنى هذه القيم بجعل الفرد يعدل الكثير من سلوكاته اتجاه من يحيطه.

كذلك الحال في هذا التصنيف " فمستويات الشدة والالزام ليست مستويات منفصلة بعضها البعض، فالحدود التي تحدّد نهاية مستوى منها وبداية مستوى آخر تتداخل تداخلا كبيرا، فالاختلافات لا تتضح" (فوزية دياب¹ 1980).

4-4-1-2 التصنيف على أساس العمومية:

تنقسم القيم من ناحية الانتشار و الشيوع الى نوعين: قيم عامة و قيم خاصة.

1- القيم العامة:

نقسم بها القيم التي تعم و تنتشر في المجتمع كله، في مختلف أطرافه، الريف، الحضر، الشمال الجنوب، الشرف الغرب. و عبر فئات المجتمع ككل، أغنيائه وفقرائه، متعلميه وجهاله. وحسب المهن المختلفة كقيمة أهمية الزواج للتحصن لكلا الجنسين، أهمية الأسرة في بناء المجتمع سيادة الاتجاه الأبوي، احترام كبار السن. .. هذه القيم تسود أغلب مجتمعاتنا العربية الإسلامية. وإذا تحدثنا عن المجتمع الجزائري الذي يتجاذس أفراده في شتى أحوالهم، هذه القيم تتوزع في ربوعه كلها. والملاحظ أن الصراع القومي بين أفراد المجتمع إذا اشتد فكك المجتمع وزاد في الفجوات بين أفراده وفي انفصالهم. مما يؤدي الى التفاوت والتباين في القيم. وانحسار القيم حسب الفئات والبيئات الاجتماعية .

2- القيم المناسبات:

قيم تتعلق بمواقف أو مناسبات اجتماعية معينة، أو بمناطق محدودة أو بطبقة أو جماعة خاصة. " كتحريم بعض الأعمال على الأنثى في فترات بيولوجية كحلب الألبان، دخول الحقول، أو القيام بالطقوس الدينية وهذا في بعض الثقافات " فوزية دياب (1980) والقيم المتعلقة بالمناسبات ، كتلك القيم المرتبطة بالأعياد، مثلا : بقرب عيد الأضحى أو الفطر، تغسل الملابس كلها، وينظف البيت... أو المتعلقة بالزواج... الخ.

وهناك بعض القيم الخاصة بمناطق محلية، ما يسميه علماء الاجتماع بالقيم الذاتية للجماعة، كتقبيل رأس الكبير في كل صباح في بعض مناطق الجزائر. وكذلك قيم الأخذ بالثأر في قرى مصر مثلا. أو القيم المتعلقة بالقتل بسبب الشرف...

وهناك كذلك بعض القيم الخاصة بطبقة معينة (كالنبلاء مثلا في بعض المجتمعات) التي تميزهم عن الطبقات الأخرى، عن البرجوازيين والعمال وما يسمى بقيم الدور (Rôle) أو قيم المركز (Status) ، قيم تتناسب والدور الذي يقوم به الفرد. ففي الهيئة الاجتماعية، لكل شخص قيم خاصة تليق بمركزه ودوره. قيم تحددها تنشئته. فقيم الطبيب تفرض عليه تضحية براحته -لاج المرضى و انقاذ حياتهم. و قيم الامام تفرض عليه الصدق و الأمانة لمركزه وسط محيطه. فيشير محمد ثابت الفندي في (فوزية دياب 1980) " أن أفراد أي جماعة تستهجن سنوك شيخ يمارس بعض الألعاب الرياضية المعهودة في أوساطها (النس) و يتردد على دور السينما والمسارح والغناء والرقص". فصورة رجل الدين في كل مجتمع تفرض عليه مجموعة قيم فيقول قرونجي (Granger) " اذا كان نفوذ رجل الدين يأتي من كونه فاضلا وقدوة للغير، فهو يأتي أيضا من تحريمه لألعاب التسلية (ألعاب المقاهي) وبحمل السلاح اولصيد والملاهي، ودور "موسيقى والرقص " (فوزية دياب، 1980، 95).

فالمرکز الذي يحتله الشخص في المجتمع يفرض عليه قيما خاصة وأحكاما وسلوكات وطريقة تفكير معينة. فمجرد ذكر اسم المهنة يخلق لتصور مجموعة صفات ملازمة لها. فرجل القانون غير المعلم، و غير الطبيب. و شي قيم اجتماعية قد حددت لكل

منهم من قبل . لذلك يُفترض تشابه الأفراد الذين يحتلون مركزا أو مهنة متشابهة، في سلوكها ، ضمن ثقافة معينة. و لا ننسى نوع من القيم الخاصة، و هي المتعلقة بالجنس، فقيم المرأة غير قيم الرجل. ففي الثقافة الجزائرية مثلا مركز الرجل يتناسب وقيم الرجولة، فليس من قيم الرجولة عندنا أن يلزم الرجل البيت لرعاية الطفل، وليس من قيم الرجولة التزيين بالأصباغ وأدوات الزينة. وهذا غير قيم المرأة المعروفة في مجتمعنا. وكذلك هناك القيم المتعلقة بالسن عبر مراحل عمر الفرد. فإلاطفال قيم خاصة وللمراهق قيم خاصة به. وهذا دائما حسب الثقافات المختلفة.

2-1-4-5- التصنيف على أساس الوضوح :

تنقسم القيم حسب هذا البعد الى قسمين : قيم ظاهرة وقيم ضمنية :

1- القيم الظاهرة (EXPLICIT) أو الصريحة:

هي القيم التي يصرح بها أو يعبر عنها بالكلام.

2- القيم الضمنية (IMPLICIT) :

وهي القيم التي لا تخاص ويستدل على وجودها من ملاحظة الانتخابات والاتجاهات، التي تتكرر في سلوك الفرد بصفة نمطية لا بصفة عشوائية. فتعكس شخص ما بقيمة ما يدل عليه التكرار النمطي في اختيار أو سلوك ما. فالميزان الصحيح للقيم هو السلوك نفسه، وميزان القيم هو ميدان السلوك قبل أن يكون ميدان القيمة.

* فالقيم حسب نظرية المجال: هي اتجاهات للسلوك أو العمل. أو هي السلوك الفعلي للأفراد في تفاعلاتهم في بيئاتهم كما يدركون أنفسهم وهم يؤدون ما يؤدون في مواقف حياتهم " (فوزية دياب ، 1982 . 88). فالقيمة تظهر اذن من خلال العمل أو السلوك. فلا يكفي أن يقول " لمية " في مرحلة الدراسة الثانوية أنني أحب النظافة و أنا أرمي بنفايات الأكل في حديقة الثانوية .

وينظر لابيير (Lapierre) الى أن القيم الضمنية في الغالب هي القيم الحقيقية لأنها هي القيم التي يحملها الانسان مندمجة في سلوكه. أما القيم الصريحة فليست دائما حقيقية،

فكثيرا ما تكون زائفة". (فوزية دياب ، 1980). فقد يصرح شخص أو جماعة بقيم معينة. ولكن عمليا من خلال سلوك وأفعال هذا الشخص أو هذه الجماعة نجد التناقض. وكذلك بالنسبة لقضية وضع فاصل بين النوعين غير ممكن فلا توجد حدود تفصل بينهما بصريا... تتضمن كلاهما الآخر.

6-4-1-2 - التصنيف على أساس الدوام:

وتنقسم القيم حسب هذا البعد الى قسمين: قيم عابرة و قيم دائمة.

1- القيم العابرة: هي القيم الوقتية، العارضة، القصيرة الدوام، السريعة الزوال، كالقيم المرتبطة بالموضات (Fashions)، موضات الزي والتجميل وطرق التسلية من موسيقى ورقص، ... تأثير المنازل... الخ

ومن القيم العابرة كذلك تلك المرتبطة بالبدع (Fads) أو النزوات والتقاليع (Crazes). وهي مظاهر للذوق العام، أو المزاج العام للناس أو الجماعات في فترة معينة. فهي القيم المعبرة عن التذبذب والتغير والهبوط والصعود في ذوق الناس ومزاجهم. و يقول "لابيير" أن بعض القيم بطبيعتها سريعة الزوال، وهذه القيم هي الملصقة وقتية و الى حين. ببعض الأشياء أو في بعض الأعمال. " (فوزية دياب، 1980، 90-91). وهذه القيم لا تتصل بالقداسة لأنها آتية وغير مرتبطة بالماضي، وترتبط بالكماليات والشكليات.

وميزة هذه القيم أن حاملها، تمثل أو تشكل جماعة المركز تحنصن داخل نسبتها القيمي بعض القيم العابرة. ولناخذ مثلا جماعة المراهقين أو جماعة طالبات داخل أحياء جامعية، فلرأخذنا الدراهق فهو يعتز بقيم ثلته ويهتم بها أكثر من اعتزازه بقيم والده. فالمراهق حسب لابيير يبحث عن نفسه ليجد لها مركزا بين أقرانه. فيضحى بما في أسرته لأجلها في سبيل المحافظة على مركزه بينهم. " ويتشرب المراهق القيم الجارية (CURRENT VALUES) في وسط أقرانه بسرعة كبيرة ومدهشة وربما هذا راجع لعدم نضج قيمه وعدم تكاملها. ولأنه يفتقر الى القيم اللازمة والجوهرية لربطه بثلة أقرانه، ولأبناء كل العذر في مثل هذه الأحوال. أن يخشوا على أولادهم الطبيعيين أن يقعوا فريسة لصحبة السوء" (فوزية دياب، 1980).

2- القيم الدائمة: يُقصد بها القيم التي تبقى زمنا طويلا مستقرة في نفوس الناس ينتقلها جيل عن جيل، كالقيم المرتبطة بالعرف والتقاليد، فهي تتعلق بالماضي، وكثير ما تمتد جذورها الى أغواره البعيدة. و بالتالي فالقيم المرتبطة بها لها في غالب الأحيان صفة القداسة والالزام لأنها تمس الدين والأخلاق كما تمس الحاجات الضرورية للإنسان ولها علاقة كبرى لمصلحة المجتمع، فهي راسخة في المجتمع، تصل حد الجمود.

فهناك قيم عالمية، تعاد من القيم الدائمة، مثل قيمة المبادلة في الأخذ والعطاء بأشكالها وصورها المختلفة، وقيم الحق والخير والجمال. وكذا القيم السلبية مثل القتل السرقة والاعتصاب وخيانة الأمانة.

ملاحظة:

وهناك نظرة أخرى أو تصنيف آخر للفلاسفة وعلماء الأخلاق في التفرقة بين هذه القيم على أساس ما هي مادي ومتسوس، وما هو روحي ومنوي.

1- فالقيم المادية: هي المتصلة بالأشياء المادية كالمال أو الثروة و مختلف الذات الحسية المتعلقة بالحياة الشهوانية. وقد وردت هذه القيم في قوله تعالى " اعلموا أن الحياة الدنيا لعب ولهو وزينة ونفاس مكره وتكاثر في الأموال و الأولاد (قرآن كريم، سورة الحديد، آية 20)، فهي قيم لا بد منها و لكن لا ينبغي الاسراف فيها، ولا بد من التوسط و الاعتدال في أشباعها. وهذا في سائر اللذات من شهوة الطعام والشهوة الجنسية، و شهوة السلطان (حب السلطة) فلا بد الإنسان اذن من السيطرة عليها.

لاحظ (مورلي) " أن القيم المتعلقة بالماديات ديم دائمة، زائلة لأنها تتبدل وتتغير بنضج الفرد وكبر سنه، والاستمتاع بها يفتر على مر الزمن" (فوزية دياب، 1980. 94).

7-4-1-2 - تصنيف وايت المطور:

تصنيف - آخر للقيم، على غرار التصنيف المذكورة أنفاً، ويمكن أن يوصف بأنه عمل اجرائي، يتعرض الى :

1- القيم الأخلاقية: تتمثل في الأخلاق ، الصدق، التقاليد، العدالة، الطاعة، النقاء، الطهر، والدين.

2- القيم الاجتماعية: وهي اللطف في الصفات (الظرافة)، تمرس قواعد سلوكية عامة، الصبر، التواضع، حب الجنس، حب الأسرة، الصداقة، الاستعطاف.

3- القيم الذاتية: النقوة، الحكمة، التصميم (قوة الدفع) ، الشجاعة، التضحية و الايثار، المظهر ، اعتبار الذات، الاستقلال، القناعة، التقدير، العدوان و السيطرة، التوافق والتكيف، الحرص، الكرب، التجنب، التثقيف، السعادة، الأمن.

4- القيم الجسمانية: قيم متعلقة بالصحة، النشاط، الراحة، النظافة، الطعام.

5- القيم الترويحوية: الخبرات الجديدة، الاثارة، الجمال، المرح.

6- القيم النمطية: القيم العملية الواقعية، تعديل الوسائل تعيلاً واقعياً. القيم الاقتصادية، التملك و الملكية، العمل.

7- القيم السرفية: معلومات عامة، الحقائق المنطقية، الكتب، التعليم، التربية.

وهناك عدة تصنيف للقيم تعتمد في عملية التصنيف على الأبعاد المذكورة سابقاً. (بعد الموضوع، بعد الشدة...) كتصنيف ألبورت وفرنون الذي ينطلق من بعد المحتوى، وتصنيف روكيش الذي ينطلق في تصنيفه وفق بعد المقصد... الخ.

2-القيم الروحية: هي القيم المتصلة بأشياء غير مادية أو بموضوعات اجتماعية مثل القيم المتصلة بالشرف، والمحبة، والطاعة، والصداقة، والتعاون، والوطنية.. والقيم التي تحُض عليها الأخلاق. و بجانب ذلك " القيم التي تتبع من الأديان كالتقوى والعدل، والجهاد، والسلام، والعفة، والصبر " فهذه القيم تتبع من الأديان السماوية وما نشير اليه هنا أن القيم في الاسلام تتبع من القرآن والسنة وتتضمن بالاضافة الى ذلك الأخلاق، فالأخلاق غير

منفصلة عن الدين، وميزة هذه القيم أنها أكثر دواما وخاصة بالنسبة للقيم النابعة من الاسلام.

القيم الروحية تتجه الى ضبط النفس والسمو بها، والتضحية في سبيل المجتمع على عكس القيم المادية التي تتجه نحو الأنانية والانسحاق. فالقيمة الروحية تتجه نحو مصلحة الجماعة وسعادته ورفاهيته وتغليب مطالب الفرد الأنانية. " والقيمة الروحية بسبب سموها تأخذ بيد الانسان وترفعه ، وهي تلهم العقل وتهديه وتوجهه." (الأهواني في فوزية دياب، 1980. 95). و أما بالنسبة لميزة القيم الروحية وأهدافها فسيُعرض لها في موضوع القيم في الاسلام، أنظر الصفحة (187).

خلاصة:

ومهما كانت محاولات الباحثين لتصنيف القيم، فانه حسب قول ديفيد ابرلي (DAVID ABERLE) : وانت مزمعا قصدنا بكلمة قيمة، فان سيدنا القيم على ما يبدو، عصي على الالمام به كل الالمام والاحاطة به من جميع أطرافه. وتوماس كوران (T.COURAN) في قوله، على رغم مما ظهر في المجتمع العلمي المعاصر من وسائل فنية غاية في الدقة لاختبار مدى صدق الأحكام على الأشياء لم يستطع العقل البشري الخلاق لقيم ابتكار وسيلة علمية لتصنيفها. (فوزية دياب، 1980 98).

فما لوحظ أن التيم تختلف، باختلاف محتواها، وشدتها، ودوامها ومن حيث الوسيلة والغاية، ومن حيث العمومية و من حيث الوضوح مما أدى إلى اختلافها وفقا لمستويات الإلزام. وكذا وفقا لأثرها وأهميتها لدى الفرد و الجماعة. وتبقى بمختلف أصنافها وبمختلف مستوياتها مهمة ونافعة وضرورية للأفراد والمجتمعات.

والقصد من تصنيفها ما هو إلا لتوضيحها أكثر وكشف الغطاء عنها وهذا قصد التحليل العلمي. والقصد الآخر من التصنيف هو محاولة وضع أدوات قياس وفق هذه التصنيفات تقيس القيم بطريقة علمية.

2-1-5 - مكوّنات القيم و مصادرها:

2-1-5-1 - مكوّناتها:

تتكون القيمة من ثلاثة أبعاد أساسية ، متمثلة في:

- 1- البعد المعرفي: ويعني به ما لدى الفرد من خبرات ومعلومات يكون قد كونها حول موضوع معين، و تشمل المدركات والمفاهيم والحقائق والمعارف، و بغض النظر عن كيف يكتسب هذه المعارف والمعلومات، فإن توفر قدر منها لدى التلميذ سواء بتأثير الأسرة أو المدرسة أو الشارع يجعل الفرد يكون قيمة أو تساهم في تثبيت قيمة معينة.
- 2- البعد الوجداني: و يقصد به الشحنة الانفعالية التي يصطبغ بها سلوك الفرد ونزوعه في الموقف الذي تنشط فيه القيمة وهذه الشحنة مختلفة عمقا وشدة وكما وتبعاً لقوة القيمة أو ضعفها.
- 3- البعد النزوعي: ويتمثل في الكيفية والطريقة التي يجب أن يسلكها الفرد تجاه موقف معين . بمعنى تأثيرات هذه القيم في سلوكيات الفرد.

2-1-5-2 - مصادرها:

إن البحث في مصدر القيم يجب أن يبتعد فيه عن:

أولاً: عن الجدل الفلسفي الذي يبحث عن القيم في الماورائيات، في أفلاطون الذي يبحث عنها في عالم آخر ، غير عالماً هذا وفي كانط وغيره الذين يبحثون عنها في العقل وفي الضمير الاجتماعي.

ثانياً: وعن بعض التفسيرات الاجتماعية التي ترجع مصدر القيم الى البدانة والمدنية.

ثالثاً: وحتى عن بعض التفسيرات السيكلوجية التي تتساءل عن مصدرها وترجعه أحياناً الى الوراثة ثم البيئة.

إن أساس مصدر القيم هو كل هذه العوامل مجتمعة بتداخل التأثير لنوازل مختلفة كالوراثة، والتعليم، والتفاعل والتأثير المتبادل عبر الأزمنة المختلفة، فيقول وليام ماك دوجل (MAKDOUGALL) " أن هناك نزعات فطرية أو موروثة هي الدوافع الأساسية أو القوى الدافعة لكل من الفكر والسلوك، وهي الأساس الذي تنمو عليه خلق وإرادة الأفراد

والأمم بالتدريج تحت توجيه الملكات العقلية". (في عبد الرحمان العيسوي 1996. 149). ولو أخذنا مثلاً قيمة الشرف، فهي متداولة عبر العصور والأزمنة، في كل المجتمعات البشرية، فهناك نصوص في التشريعات السماوية وحتى الديانات المختلفة تشير إليها، فلماذا تختلف وفي مجتمع واحد، كما أشارت إلى ذلك فوزية دياب (1980) بين منطقتين متجاورتين في مصر، (أهل الوجه البحري، وأهل الصعيد). وبين الجنسين، فنظرة وتمسك الذكور بهذه القيمة غير نظرة الاناث، وأكد أن هذا راجع إلى عامل البيئة وأساليب التنشئة بها.

وفي تأثير عامل الوراثة يشير عبد الرحمان العيسوي إلى الفروق الملاحظة بين الذكور والاناث في الأخلاق، فلقد وجد أن الاناث أكثر تأثراً بالدعاء المتفعالي في الحياة الدينية، بينما الذكور أكثر جذباً بالشرف والعقاب الخلقي والنشاط الاجتماعي (مرجع سابق، 150)

ويشير فرويد (FREUD) إلى عزيزتي الجنس والمحافظة على الذات، باعتبارهما عنصران أساسيان في اندافعية الانسانية (Human Motivation) التي تتضمن غريزة المحافظة على الذات، و من بين ما تتضمن كذلك حماية معايير الفرد الخلقية والاجتماعية. ويفترض فرويد أن لكل فرد نزعتي وهما الرغبة في القوة الشخصية والسمو، والشعور الاجتماعي.

وان كانت هذه النظرة تبالغ في تبسيط الدوافع الانسانية السامية وخاصة الاجتماعية منها والتي تعتبر أهم مميزات القيم، فانها قدمت صورة لأهم الدوافع الفطرية في الانسان وتأثيرها.

وقد أشارت الدراسات الأنثروبولوجية التي تناولت بالدراسة بعض المجتمعات البدائية إلى أن القيم الخلقية ليست عالمية، ومن ثم فهي ليست موروثة، ففي دراسة المجتمع الأرابيش (ARAPASH) لاحظ العلماء أن الأفراد ليسوا بحاجة إلى كثير من الوسائل التربوية التي يحرصون على ممارسة السلوك الخلقي فهم يتبنون عاداتهم من مظاهر الأيتار والتضحية تلقائياً. (عبد الرحمان العيسوي، مرجع سابق).

ان كل هذه العوامل من البيئة والمحيط والوراثة وكذلك الدوافع الانسانية الأولية لها دورها وأثرها في اثبات القيم. بالاضافة الى عوامل جد هامة كالدين ، وقد كان الدين الاسلامي الذي نشأ في البيئة العربية في القرن السادس الميلادي أهم مصدر للقيم في المجتمعات العربية، والاسلامية فيما بعد.

وهناك عوامل أخرى " كعمليات النقل، وكذا التأثير المتبادل بين المجتمعات والحضارات. فالانسان المعاصر يعيش ضمن جماعات مختلفة ويرتبط بعلاقات متعددة مع الآخرين، ويدخل معهم في تفاعلات و يطلق على هذا النوع من التفاعل الاجتماعي مصطلح " العمليات الاجتماعية" (محي الدين مختار، عدد رقم 9.1998). وهذه العمليات سواء كانت داخلية في نفس المجتمع أو خارجية مع مجتمع آخر أو حضارة أخرى، فالتفاعل بين العناصر الثقافية والمادية للمجتمعات يخلق ما سماه ابن خلدون بالغالب والمغلوب " و قد أشار الى ان المغلوب مولع أبدا بالافتداء بالغالب في شعاره وزيه ونحلته وسائر أحواله وعوانده" (ابن خلدون، بدون تاريخ . 195). وان كان الأمر لا يتوقف عند هذا الحد فهناك دائما تأثير وتأثر من الجانبين فعندما فتح المسلمون الأندلس، فكما أثروا في ثقافة أهاليها فقد حملوا عنهم بعض عاداتهم وتقاليدهم... وهذا شأن كل مجتمع متفتح في وقتنا الحاضر مع جيرانه عن طريق البريد الالكتروني أو التلفاز بمخلف قنواته أو الدياكة... الخ، وبالتالي الى وجود قيم مقارنة ان لم نقل متشابهة بين المجتمعات، الذي يرجع الى تشابه الظروف والأوضاع الاجتماعية.

فكل هذه العوامل المذكورة أنفا، من الدين الى الوراثة والبيئة تعمل مجتمعة في صور تفاعلها المختلفة الى انشاء نماذج من القيم داخل المجتمع.

2-1-6- قياس القيم:

ان الإشارة إلى مفهوم القيم على انه ميدان حديث الدراسة في علم النفس، وهو وثيق الصلة بالموضوعات الفلسفية. مما يجعل دراسته دراسة علمية صعبة، وقد كانت تعاريفها مرتبطة بمفاهيم التأملات من الخير والشر وهذا ما يجعلها أبعد، بل وأقرب الى استحالة قياسها... الخ، والإعتراض على قياسها باعتبارها مسائل شخصية

تتصل بالذات العميقة للإنسان، ومن علماء الاجتماع الذين ذهبوا الى استحالة قياس القيم أجبرن ونمكوف (EGBERN & NERKOUF)، إذ يؤكدون " أن أية محاولة لقياس القيم سوف تؤدي الى تشويه طبيعتها الذاتية أو الداخلية. فالقيم عند هؤلاء الباحثين ترتبط بمعنى ذاتي لا يمكن فهمه من خلال الأساليب الرياضية، كما لا يمكن التعبير عنها بلغة الكم". (نبيل السمالوطي، 1980، 215).

إن القيم، شأنها شأن كل المواضيع التي كانت حبيسة التأمل الفلسفي خرجت من هذه الدائرة بظهور وتطور العلوم السلوكية، التي تمكنت من اخضاع هذه المواضيع للدراسة التجريبية وللقياس الدمي. " فقد ظهر اتجاه قوي لقياس القيم ودراستها دراسة كمية والتعبير عنها بالأرقام، على أساس أن مثل هذا الاتجاه هو ما يضيف على دراسة القيم الطابع العلمي الموضوعي، وقد برز هذا الاتجاه بجلاء بعد الحرب العالمية الأولى" (نبيل السمالوطي، 1980، 215). فقد قامت الباحثة الأمريكية فلورانس كلوكهرن (F. KLOCHHON) بتحديث مجموعة من المشكلات الإنسانية العامة، التي يتطلب حلها، واتخاذ موقف قيمي اتجاهها، كعلاقة الإنسان بالجماعة، وبالطبيعة وبالزمن،.... وقامت بدراسة موقف خمسة مجتمعات أمريكية تجاه هذه المتغيرات القيمة. وتابعها بعد ذلك عدة مسوح للقيم الإجتماعية على مستوى مقارن. فالإتجاه إلى قياس القيم برز بعد ذلك بوضوح وذلك باعتماد التقنيات والأساليب العلمية المطبقة في مسوح الإجتماعية عموماً وفي علم النفس الإجتماعي بالخصوص.

2-1-6-1- أدوات قياس القيم :

1-1 - الملاحظة: تشير الملاحظة العلمية الدقيقة للسلوك البشري صفاته عامة، وللقيم خاصة أسلوب علمي يساعد على الكشف عنها ودراستها. بشرط أن تقف على المواقف الحقيقية التي يمر بها الفرد في حياته.

وتعتبر من أكثر الطرق ملائمة خصوصاً إذا كانت العينة من وضع الدراسة، الذين

ليس بإمكانهم التعبير عن مواقفهم اللفظي لوقائع السلوك. " (مستأني مويج، 1980، 128).

و قد اعتمد ريدفيلد (REDVILD) طريقة الملاحظة في معرفة نسق القيم في منطقة (شان كوم بالمكسيك)، وتمكن من معرفة نظرة القرويين للحياة، وادراكهم للكون وتصوراتهم. وقد اعتمد الباحثون المهتمون بدراسة السلوك الاجتماعي والأخلاقي لدى عينات من الأطفال من خلال الملاحظة باستخدام طريقة العينات الزمنية، وهناك طرق أخرى لجأ إليها بعض الباحثين كالقبة الفوتوغرافية، التي استخدمها أرنولد جيزل وذلك بتصوير المشاهد المتخذة من سلوكيات الأطفال.

* و . استخدم الملاحظة كذلك جان بياجيه وكولبرج- لدراسة السلوك الأخلاقي للأطفال.

* ويعتبر هاوكس (HAWKES) في دراسة القيم الشخصية لدى عينات من تلاميذ المدارس الابتدائية أن الملاحظة أسلوب مساعد الى جانب الاختبارات.

* ويعتبر (م ج مندل ووأ. جوردان ، 17.1982) أن أسلوب الملاحظة " بأخذ كثيرا من الوقت، إضافة الى أنه شخصي الى حد بعيد. كما أن نجاحه يتوقف ويعتمد على خبرة متخصصة ومهارات عالية، والمشارك الملاحظ مفيد بعدد من الأفراد". ويؤشّر الى أن القيم مجال يختلف عن غيره من المواضيع الاجتماعية، واستخدام الملاحظة للكشف عنها " يتطلب من الباحث الاجابة على تساؤلين: ما القيم التي يهتم بدراستها ؟ وما مبادئ هذه القيم، وهل هي ثابتة أم متغيرة ؟

ومن الملاحظ أنه في الوقت الحاضر نادرا ما تستخدم هذه الطريقة كأسلوب للكشف عن القيم، ولعل ذلك راجع الى اهتمام الباحثين بالجانب الكمي في قياس الظواهر الاجتماعية باعتمادهم على الاختيارات والمقاييس والمقابلات... لتوفر الشروط السيكومترية فيها (كالثبات والصدق).

2-1- المقاييس والاختبارات TESTS & QUESTIONNAIRES :

تعتبر المقاييس والاختبارات من الوسائل التقنية الأكثر استخداما في مجال القيم. والتي تسمح بأخذ قرارات حولها، وقد ظهرت هذه الأساليب الجديدة للقياس في فترة كان العالم في أمس الحاجة اليها. كمقاييس الذكاء المستعملة في التعليم، واختبارات الاستعدادات المهنية التي استعملت خلال الأزمة الاقتصادية العالمية (1929) في الولايات المتحدة الأمريكية في مشاكل التوظيف العام، ومقاييس الميول والاهتمامات وكذلك الاتجاهات التي أصبحت استعمالاتها ضرورية في مختلف الحالات الاقتصادية، الاجتماعية، والتربوية... وقد اعتبر أحمد جوبت سعادة (1984:498) أن الاستبيانات والاستفتاءات يمكن ان تقيم عن طريقها الاتجاهات والمشاعر والقيم...".

وهذه أهم المقاييس والاختبارات التي صممت لقياس القيم:

1-2-1- مقياس ألبورت، وفيرنون ولندزي:

يعتبر من أوائل الاختبارات في قياس القيم، أعده في البداية كلا من ألبورت وفيرنون، وتم تنميطه بعد ذلك بالاشتراك مع جارد نرلندزي.

الاختبار يتضمن 120 سؤالاً، ويهدف الى قياس القيم التي رضعها ديفر انجر وهي : القيمة النظرية ، الاقتصادية، الاجتماعية، الجمالية، الدينية والسياسية، وقد قام عطية محمود هنا بترجمة و اجراء بعض التقنيات عليه ليلائم البيئة العربية، وقد استخدمه عبد الحفيظ مقدم في دراسة القيم لدى طلبة العلوم الاجتماعية. وفي دراسة مقارنة حضارية 1982 اعتمده عطية محمود هنا، وان كان الاختبار يعتبر أداة جيدة لقياس القيم لكنه لا يخلو من أوجه النقد التي وجهت له: فهو أولاً، لا يستوعب كل القيم وقد استبعد القيم الحسية والتي تعتبر أولية، مرتبطة بحاجات الأفراد.

-ان الاختبار لا يقيس القيم الإنسانية نظرية مبرهنة، أو أي ملاحظات أخرى.

-يختصر تطبيقه على الأفراد ذوي المستوى العلمي المرتفع.

-امكانيات اختبار قيمة دون أخرى فيه غير واضحة.

1-2-2- مقاييس القيم الفارقة لبرالس (R PRINCE):

المقياس مترجم الي العربية من طرف جابر عبد الحميد في (1987) يصنف القيم الى نوعين. قيم تقليدية وقيم عصرية. يتكون من (64 بنداً) وكان هذا على مقياس ليكرت، تدور حول أشياء من الواجب عملها أو الشعور بها أو العكس، وعلى ألمجيب اخبار واحدتها. أحدا هما تمثل قيمة تقليدية أو أصلية، والأخرى تمثل قيمة منبتقة والقيم الأصلية تمثل هنا « القيم التي تتبع من ذات البحوث، وأما القيم الشخصية هي النابعة من الآخرين » (جابر عبد الحميد 7).

والقيم التقليدية في الاختبار تتمثل في القيم الأخلاقية، الرغبة في النجاح، التخطيط للمستقل، مثل : ينبغي أن أشعر أن العمل هام واللعب غير هام.

والقيم العصرية تتمثل في: الصادقة ، السعادة، الاهتمام بالحاضر، مثل : ينبغي أن أشعر بمسرات ... من أبي :

اختبار القيم الفارقة كذلك لم يخل من أوجه النقد فيري (عبد الباسط عبد المعطي 186.1985 . 187) "أن التعريفات التي يستند اليها ليست دقيقة. فاعتبار القيم النابعة من الذات قيما أصلية. تقليدية يعني فهما محدودا للقيمة يربطها بالحاجات الأساسية البيولوجية للإنسان، واعتبر القيم التي تتبع من الآخرين منبتقة، ليس نزيهاً نقدياً للإنسان باعتبار أنه عضوا في جماعة اجتماعية، بالادنافة الى انحسار تطبيقه على المسلمين واستغنيين .

1-2-3- مقياس دراسة الاختيارات ل وودورف (WOODRUFF):

يتضمن ثلاثة مشكلات رئيسية، يندرج تحت كل منها ثمانية حلول ويطلب من الفرد ترتيبها حسب أهميتها، ويكشف عن عدد من القيم الحياة الأسرية ، الدين . المصادقة، الخدمة الاجتماعية وأنشاط العقلية (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992) . وما يؤخذ عليه أنه لا يكشف عن القيم لدى الفرد بقدر ما يكشف عن الجاذبية الاجتماعية لهذه القيم.

4-2-1 مسح القيم لروكيش (ROKEACH):

يتضمن المقياس جزئين أحدهما لقياس القيم الغائية (TERMINAL-VALUE) والآخر لقياس القيم الوسيلية (INSTRUMENTAL-VALUES). وهو متكون من 36 قيمة ويطلب من الفرد ترتيبها، كل جزء على حدى، القيم الوسيلية، مثل : طموح، واسع الأفق، قادر، مرح، نظيف، شجاع...

القيم الغائية مثل: الحياة المريحة، الحياة المثيرة، الانجاز، جمال العالم...

5-2-1 مقياس قيم العمل لدونالد سوبر (DONALD-SUPER):

وضع لقياس قيم العمل، يتكون من 18 مجموعة يحتوي كل منها على أربعة بنود لقياس أربع قيم، يقيس في مجموعة 15 قيمة كالابداع، الأمن، العلاقة مع الآخرين، الجمال... طبق في الهند لأول مرة، وطبق على الشعب الأمريكي وتم التأكد من طرف واضعه على صلاحيته لقياس قيم العمل الحقيقية.

6-2-1 -اختبارات وضعها كل من : هاوس وساتتر وماسلو:

فقد تم وضع الاختبارات للكشف عن القيم لدى الأفراد وتتعلق هذه القيم بالمركز الاجتماعي، المادة، القيم السياسية، القيم الأسرية، وقيم تتعلق بالأمن المادي.

فقام هاوس : بإحصاء 24 عاملا تدخل في اختيار الإنسان للمهنة، وإذا كان الاختيار تم عن محض ارادته فقد تم التعبير عن القيم التي يؤمن بها حسب رأي الباحث.

و يرى ماسلوا : أن ترتيب القيم بالنسبة لكل فئة يكشف عن التنظيم القيمي لها والملاحظ أن نتائج هذا التنظيم القيمي تتفق مع نظرية ماسلوا حيث ذهب الى أن الدوافع تترتب في تنظيم هرم فيما بينها تبعا للشباع الذي تم لها، وأن الدوافع الأساسية ينبغي اشباعها أولا قبل الدوافع الثانوية ولاحظ أن القيم المتعلقة بالتعبير عن الذات والاستقلال تأتي قبل غيرها بالنسبة لأمهن الرفيعة في حين أن الأمن يأتي أولا بالترتيب للعمال .

(في : عطية محمود هنا 1959، 189-190).

كما قام سانتروز بدراسة القيم المتعلقة بالعمل في علاقتها بالطبقات الاجتماعية وقد توصل الى الكشف عن أن الناس يهتمون بالقيم السائدة لدى الطبقات الاجتماعية ولاحظ أن الأفراد يختلفون عن المشتغلين بالمهن العليا أو المهن الكنايية فنجد ان العمال يميلون الى العمل الذي يتيح لهم بالتعبير عن الذات وهذا يعكس القيم التي تسيطر عليهم في الحياة بوجه عام.

1-2-7-مقياس انقيم الشخصية لهاوكس(HAWEKES) :

يتكون الاختيار من 90 بندا خصصت لقياس عشرة قيم كالقيمة الاجتماعية، الراحة أو الاسترخاء ، الحياة الأسرية...

وقد شمل المقياس الى 30 مجموعة، يتضمن كل منها ثلاثة بنود لقياس ثلاث قيم من القيم العسر ويطلب من المفحوص ترتيبها ومن هذه المجموعات نجد: المجموعة الأولى مثلا فيها: أحب الألوان الجذابة، أحب أن أخرج في صحبة الأصدقاء وكل عنصر يشير الى قيمة معينة من القيم العشر وأهمية كل قيمة بالنسبة للفرد هي مجموع درجات هذه القيمة في القيم المجموعات .

1-2-8-الاختبارات النفسية الاسقاطية (اختبار تفهم الموضوع TAT-الروشرناخ) :

وهي الاختبارات السيكولوجية المعروفة لدى علماء النفس وتكشف بصورة خاصة الأبعاد المضمرة للشخصية، كاختبار تفاهم موضوع (TAT) الذي يعكس التصورات الفردية الموقفية للشخص، وان كانت تبرز في بعض جوانبها قيم المجتمع فهي لا تكشف عن القيم وتبقى محدودة في هذا الجانب " واذا كان بعض المشتغلين بعلم النفس يدافعون عن هذه الاختبارات في دراسة القيم، فذلك لأنهم يحصرون القيم في زوايا ضيقة لا تتعدى البناء النفسي للفرد. الأمر الذي جعل اهتماماتهم تنحصر في التعم الشخصية أكثر من القيم الاجتماعية. ومن جانب آخر حقيقة من حقائق الحياة ان القيم الاجتماعية وليس نتاجا اجتماعيا للمجتمع وطبقاته الاجتماعية" عبد الباسط عبد المعطي (1985، 188-189).

3-1- المقابلة الشخصية (INTERVIEW):

المعروف عن المقابلة العلمية أنها تتضمن مجموعة من الأسئلة أو من وحدات الحديث يوجهها شخص الى طرف آخر. وقد انتشر استخدام هذه الوسيلة للكشف عن القيم وقياسها. وقد اتخذوا استخدامها الباحثون في صور وأشكال مختلفة، مثل: تقديم القصص الناقصة للطفل ويطلب منه اكمالها. كما فعل كوهلبرج (KOHLEBERG) في دراسته للأحكام الأخلاقية، اذ يقدم قصصا ناقصة تشمل على نوع من التعارض أو الصراع بين قيمتين و يطلب من المفحوص اكمالها.

كما استخدم أسلوب الرسومات من طرف بعض الباحثين كطريقة لتقدير قيم الأفراد. و تلتخص في رسم الطفل للأشكال المحببة لديه، ويفضلها على أساس أنها تعكس قيمة واتجاهاته.

4-1- تحليل محتوى المضمون (CONTENT ANALYSIS):

يستخدم هذا الأسلوب الباحثون لوصف المحتوى الظاهر للاتصال وصفا موضوعيا كميا ومنظما. وقد استخدم هذا الأسلوب في مجال الكشف عن القيم من خلال تحليل مضمون الرسالة.

أول من استخدمه في هذا المجال رالف وايت (R WHITE) في سنة 1947. كما استخدمه محمد كاظم ابراهيم في دراسته التبعية لقيم عينة من الطلاب المصريين خلال خمس سنوات في الفترة 1957/1962 على عينات طلبة الجامعات. وفي دراسته الحضارية المقارنة عن قيم الطلبة في مصر وأمريكا، وقد كشفت هذه الدراسة عن كفاءة أسلوب تحليل مضمون السير الذاتية في الكشف عن القيم وتحديد بدقتها.

2-2- القصة الثانية

عنوان: القصة الثانية

المدخل.

2-2-1- مفهوم

2-2-2- التنشئة الاجتماعية

2-2-3- التنشئة القبلية.

2-2-4- مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

2-2-4-1- الأسرة

4-1-1- دور المدرسة في التنشئة القبلية.

4-1-2- اساليب وطرق اكتساب القيم في المدرسة.

4-1-1-1- المناهج التربوية.

4-1-1-2- أساليب التربية.

4-1-1-3- أساليب التربية.

4-1-4- عوامل أخرى.

2-2-4-2- الأسرة.

2-2-4-2-1- الأساليب المعتمدة من طرف الأسرة.

2-2-4-2-2- أساليب التربية (جنا).

2-2-4-4- جماعة الرفاق (أسند).

2-2-4-5- وسائل الإعلام.

2-2-4-6- وسائل أخرى.

2-2-5- البناء الاجتماعي للمجتمع.

خاتمة.

المدخل :

تقوم المؤسسات الإجتماعية باختلافها بدور ومهمة تنشئة الأفراد، وفق المعايير والتقاليد الإجتماعية لمجتمعاتها.

وتتعهد بهذه المهمة بأشكال وطرق ووسائل، وفي مواقف نمو الفرد باختلافها، وهذا طبقا لنتوع تواجدها والمهام المنوطة بها، بالإضافة إلى أهميتها، وبهذا، فهي تكسب أفراد المجتمع الإطار المشترك، الذى يتحدد وفقه بملامحه ومميزاته، وتقوم بتكوين الأحكام المعيارية التى تمكن أبناء المجتمع الواحد من التمييز بين ما هو طيب وخبث، و بين ما هو شر، وما هو خير، وأن هذا الإطار الذى تتسلسل وفقه هذه الأحكام يكون تبعا لمستويات الإلزام.

فكل مجتمع يعمل على إنشاء هذه المؤسسات ومراقبة هيكلها وسيرها بهدف توجيه و تنشئة أفراد أحسن تنشئة.

إن أهم هذه المؤسسات على الإطلاق الأسرة والمدرسة، لتأتى بعدها مؤسسات أخرى كالمساجد والنادى وجماعات الرفاق ووسائل الإعلام.

* وقبل التعرض بالتفصيل لكل مؤسسة ودورها على حدى، نعرف أولا بمفهوم التنشئة الإجتماعية، والتنشئة القيمية.

2.2.1 - مفهوم التنشئة:

كلمة التنشئة تعنى لغة الإعداد والمبادئ.

مفهوم التنشئة يشير إلى عملية واعية تتضمن إعداد الفرد منذ ولادته، ليكون كائننا إجتماعيا وعضوا فى المجتمع.

هذه العملية تتضمن تشكيل المواقف أو المبادئ، التى يحملها معه الفرد لمدى الحياة، فهى لا تقتصر على فترة زمنية معينة من حياة الفرد، بل تستمر على امتداد فترات حياته بما مر به من خبرات ومواقف.

إن عملية التنشئة هامة جدا للفرد، خصوصا الأطفال" فيرى برونفيلدر أنما من وجهها بظهور... عملية مواجهة مستمرة بمواقف إجتماعية داخل الأسرة، المدرسة وجماعة اللعب... في ذهنه أفكار الثواب والعقاب والحب... الخ، وذلك من خلال الأشخاص. ومن خلال الموضوعات التي تحويها، ومن هنا فإن تأثره بالثقافة السائدة من خلال التعايش والتفاعل المستمر معها، اللذان يشكلان في نظره القاعدة الرئيسية لعملية التنشئة " (المصدر: ص 112، الفتح، 1989). هذه العملية التي يمر بها الوليد النشأ الذي يعد عاجزا عن الصراخ عن التوافق والتكيف لولا تعرضه لما يسمى بالتنشئة الإجتماعية.

2.2.2 - مفهوم التنشئة الإجتماعية:

يشير مفهوم التنشئة الإجتماعية إلى العملية التي ينمو من خلالها الفرد ليكون كائنا إجتماعيا. " أو هي تلك العملية التي يكتسب بها الفرد الحساسية للمنبهات الإجتماعية (مثل الضغوط والإلتزامات) و يتعلم السير في إطارها ويسلك مثل الآخرين في جماعته أو ثقافته " (محمود أبو النبل، ط 1، بدون تاريخ (معجم علم النفس والتحليل النفسي).

إن الغرض من التنشئة الإجتماعية ليس إستنساخا لأفراد المجتمع، ليكرنوا طبق الأصل لوالديهم أو أفراد مجتمعاتهم، بل المقصود منها إعداد الكائن البشري منذ ميلاده لمختلف صور التكيف الإجتماعي، حيث يتشرب الفرد ويتعلم آداب السلوك الإجتماعي ويتقن لغة أبناء مجتمعه وتراثهم الثقافي والحضاري، من عادات وتقاليد وقيم. فيتعلم هذا الكائن البشري كل أشكال السلوك الإجتماعي، ليتحول من كائن بيولوجي ضعيف، إلى إنسان أو فرد ناضج.

* يشير علماء الاجتماع " إلى أن التنشئة الإجتماعية عملية ديناميكية مستمرة تبدأ منذ ولادة الفرد وتستمر حتى مماته، وفي كل مرحلة يتعلم الفرد ويكتسب ما لم يكن قد عرفه، أو إدراك مرامية على نحو أفضل، ويضيف المجتمع بإطراد إلى رأس مال الفرد الثقافي مكاسب جديدة وتجارب مستمرة " (محي الدين مختار، 1982، ص 128).

و يجمع علماء الاجتماع وعلماء النفس والأنثروبولوجيون على " أنها العملية التى يتوحد الشخص فيها مع القيم والاتجاهات والمعايير وتجعل منه إنسانا إجتماعيا مشاركاً فى النسق الأسرى ومرتبطة عضوياً بالأسرة الكبرى أى "المجتمع" (محمد سعيد فرج، 1976، 131).

كما يعتبرها شيفر (Shaffer, D.R) " أنها العملية التى يكتسب الطفل من خلالها سلوكياته ومعتقداته ومعايير وقيمه (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992، 88).

إن الهدف من عملية التنشئة الاجتماعية لأفراد المجتمع هي ترسيخ هذه السلوكات والمعتقدات والمعايير والقيم لديهم. فلا غرابة إذن، إذا علمت أن خروج الطفل من الأسرة فى سن السادسة، هو دخوله الى المدرسة، وهو دخوله فى تنظيمات اجتماعية منظمة او غير منظمة بعد خروجه من المدرسة، وهذا كله ليبقى نظام التربية يجعله مندمجاً و فرداً فى مجتمعه الكبير.

فى كل مرحلة يتربى الفرد (وهو طفلاً، فشاباً، فراشداً، وحتى شيخاً).

ويتعلم ويكتسب ما لم يكن قد عرفه، أو يدرك أهدافه على نحو أفضل، فالمجتمع يضيف باستمرار الى ثقافة الفرد مكاسب ومعارف جديدة وتجارب مستمرة. وهنا تبرز أهمية التنشئة الاجتماعية كضرورة لاستمرار وادحافظة على ثقافة المجتمع.

وليس المهم هنا فقط المحافظة على هذا التراث الثقافى، بل الأهم هو هذا الفرد الذى يتعلم و يتربى، ويعرف بعد ذلك دوره تجاه مجتمعه.

فالتنشئة الاجتماعية هي بكل بساطة تكوين الكينونة الاجتماعية للأفراد.

إن المتكفلين بهذه العملية، من الآباء والمدرسين والراشدين، يستهدفون اكتساب وتنمية سلوكات ومعايير وقيم وعادات ورموز واتجاهات يرضاها المجتمع ويقبل بها.

إن التنشئة الاجتماعية ما هي الا تربية تقوم بها المؤسسات الاجتماعية المختلفة لصالح أفراد المجتمع الواحد، ولصالح استمرارية وتطور المجتمع وتتميته ولولاها لما كان هناك ما يسمى بالمجتمع أو الجماعة، وهذا ليس باذابة شخصيات الأفراد أو كما قلنا سابقاً استنساخاً لهم بل الهدف منها هو حصول وضمان التكيف لهم.

فالتنشئة الاجتماعية هي " عملية دمج بين الاتجاهات الذاتية والأنماط السلوكية للأفراد، وتلك القيم السائدة في محيطهم الاجتماعي ومجتمعهم ككل " (ضياء زاهر 1984: 60).

وان عملية التنشئة الاجتماعية ما هي في الحقيقة الا عملية تربية لأبناء المجتمع، وهذا في مؤسسات منظمة ومنتظمة كالمدارس أو في مؤسسات أقل تنظيماً كالأسر والمجتمعات والـ رادي و"مساجد وجماعات الرفاق... على القيم وتعدادات والتقاليد الموجودة في مجتمعهم ككل.

2-2-4- مؤسسات التنشئة الاجتماعية:

2-2-4-1 المدرسة:

تمت الإشارة في عنوان التنشئة الاجتماعية الى أن هذه الأخيرة ما هي في الحقيقة التربية لأفراد المجتمع على معايير ورموز وقيم معينة، و... يستهل هذا السجند بتعريف ابراهيم مذكور، (1975: 39) الذي يشير " الى أن مصطلح التربية يشير الى عملية التنشئة الخاصة بالصغار، والتدريب الفكري والأخلاقي، وتطوير القوى العقلية والأخلاقية داخل المدرسة، وغيرها من المنظمات والمؤسسات المخصصة للتربية ". ويمكن توسيع هذا المفهوم ليشمل كذلك التأثيرات التربوية لجميع التنظيمات الاجتماعية، و ان أهم هذه التنظيمات اذلاً هي مؤسسة المدرسة لا شيء الا لكونها أكثر نظاماً وانتظاماً. بالإضافة الى أن المهمة والوظيفة المنوطة بها هي اعداد الطفل اعداداً متكاملًا من كل النواحي، الجسمية، التربوية (الأخلاقية)، العلمية والنفسية ليكون مواطناً صالحاً.

ان المدرسة " تستكمل مهمة الأسرة في مساعدة الأفراد على النضوج فيزيولوجياً ونفسياً واجتماعياً " (اسماعيل عبد الفتاح 1989: 87)

رمية المدرسة قبل هذا مزدوجة على عكس كل المؤسسات الاجتماعية الأخرى، التي تقوم بمهمة التربية أو التعليم.

فحقيقة التربية هي مساعدة الطفل على انماء جميع ملكاته وقواه، وتكييفها، وايجاد التوازن بينه وبين البيئة التي يعيش فيها واظهار ملكاته الكامنة بغية اعداده للحياة السعيدة الكاملة والنجاح فيها، بحيث يصبح مواطنا كاملا، قوي الجسم، صحيح العقل، نقي الوجدان، منسق التفكير، حسن التعبير، متعاوناً مع أبناء وطنه ومحباً للانسانية (عبد الحميد قايد، 1970.28).

ان عملية التربية هي الجهد المشترك الذي تؤديه معظم المؤسسات الاجتماعية، ابتداءً من الأسرة، المدرسة، المسجد والجمعيات...الخ.

وان كانت الأهمية والأدوار وكذلك التأثير يختلف من مؤسسة لأخرى، فالتربية أوسع وأشمل من التعليم، هذه الأخيرة التي تركز على النواحي العقلية فقط، والقيام بعملية كسب المعارف النظرية والتطبيقية، والمهارات، والدراسة بعلم من علوم، أو فن من الفنون، أو حرفة من الحرف، أو لغة من اللغات... أما التربية فبالإضافة إلى هذه النواحي العقلية تهتمها الجوانب الجسمية، الاجتماعية، الوطنية، الدينية، الأخلاقية، والسياسية...الخ. فهي حسب قول (صالح عبد العزيز، وعبد العزيز عبد المجيد، 1976.12) " المؤشرات المختلفة التي توجه وتسيطر على حياة الفرد " فهي إذن " توجيه أو تشكيل لطريقة معيشتنا " (عبد المجيد عبد الرحيم، 1970)، أو هي بكل اختصار عملية "إعداد للحياة ككل كما يعتبرها جون ديوي.

وان قيمة النشاط أو العمل التربوي يبرز في فاعليته وفي صورة التوازن والتكامل التي يهبها للفرد، لتنمية وتطوير كل قواه، هذا التوازن الذي يسر كل قوى الفرد، بين المادية والمعنوية الروحية...، العقلية والوجدانية، والفردية والاجتماعية. ولا جدال في أن هذا الدور تقوم به مؤسسة الأسرة والمدرسة وبقية المؤسسات الاجتماعية الأخرى، ولا نختلف أيضاً إذا قلنا أن دور ومهمة الأسرة قد تقلص بشكل خطير وتستغل أفراد الأسرة عن مهمة التربية، خاصة في حالة خروج الأم إلى العمل. ولا حرج إذا عُبر عن صورة واقع تنتظر فيه الأسرة بفارغ الصبر، بلوغ ابنها سن السادسة ليلتحق بالمدرسة، وكأن مهمتها قد إنتهت. فدور المدرسة إذن خطير بالنظر إلى المسؤولية التي حملها إياها

المجتمع، لتكون فقرة او قطعة مهمة فى حياة كل فرد من أفراد المجتمع، ففيها يتكيف الطفل ويتطبع، ويتفهم معنى القيم السلوكية الأولى. حين يلحق قواعد الضبط الإجتماعى، ومبادئ الاخلاق والدين" (اسماعيل قبارى، 1982: 442) بالإضافة إلى دورها فى تنقيف الطفل.

4-11 - دور المدرسة فى التنشئة القيمية:

إن الوظيفة الأولى للمدرسة هى إعداد الطفل كمواطن للمحافظة على القيم الأساسية، وعلى أساليب الحياة للأفراد والجماعة وهى تلك القيم والأساليب التى تستمد من المثل الإجتماعية التى يرى المجتمع إستمرارها وبقائها فيها.

قد يرى البعض أن واجب المدرسة عرض المشكلات الموجودة فى المجتمع حتى يكون منهجها إنعكاسا لجميع العناصر الثقافية للمجتمع بما فيها القيم. ومهم جدا من ناحية لى لا تكون المدرسة غائبة عما يجرى فى المجتمع. ومن ناحية أخرى يكون دورها خطير جدا فى التدخل الإيجابى لعرض مشكلات وقضايا المجتمع، فمسؤولية المدرسة هو العمل على خلق أو تكوين أفراد واعيين وإيجابيين، بالنسبة لمشكلات مجتمعهم. ولا يجب عليها أن تبقى على محتوباتها بعيدة عن التغير والتطور الحاصل سواء فى المحيط الداخلى أو المحيط الدولى.

ومن المهم الإشارة إلى أن "البيئة المدرسية أكثر تباينا واتساعا من البيئة المنزلية، وأشد خضوعا لتطورات المجتمع الخارجى وأسرع تأثرا واستجابة لهذه التطورات، ومن ثم فهي تترك أثارها القوية على اتجاهات التلاميذ وقيمهم (محمد لبيب النجى، 1962: 2).

تحتوي البيئة المدرسية على الأساتذة (المدرسين) الإدارة المدرسية. المحيط المدرسى والمهج الدراسى، والتلميذ وهو محور العملية التعليمية فى البيداغوجية الحديثة يتأثر فى نموه بعلاقاته بهذه العوامل الأربعة ويتأثر نسبى لكل منها.

تعمل المدرسة على لعب دور الاشراف على تربية الناشئة وتقوم بمهمة ودور التوفيق بين

القيم المختلفة، لتكوين نسق (سلم) قيمي لدى الفرد، وتعمل على استبعاد وحل النزاع والصراع بطريقة منظمة وعقلية.

وتعمل على تكوين ما يسمى بثقافة وقيم، ولو مناقضة للقيم الموجودة في المجتمع، خاصة اذا كانت - هذه الأخيرة - لا تخدم لا التطور ولا تماسك المجتمع، فدور المدرسة أصبح أكثر من ضروري في تكوين قيم الحب والتسامح بكل أنواعه، وقيم الأمن والتضامن، وقيم العمل والمشاركة الايجابية في تطور الوطن.

وان دورها أكثر من ضروري في ترسيخ قيم طالما خلفها الغبار كقيم العمل والاجتهاد والتفاني، وقيم حب الوطن التي ارتبطت لزمن طويل بأفكار سلبية وبمعايير زائفة.

ان دور المدرسة هو العمل على تنمية هذه القيم وتكوينها لدى الناشئة، بالعمل على تشجيعها وكذلك ترسيخها عن طريق العمل على تكرار نماذج السلوك والأعمال التي تساعد على ذلك التحول من الاتجاهات الى القيم الراسخة وذلك عن طريق الممارسة، يتعلم التلميذ مثلاً قيمة الولاء (ليس الولاء للنظام فقط) كدليل التزام واخلاق بمساعدة مربيه الذي يكون مثاله في ذلك ومن طرف المنهاج الدراسي الذي يعزز هذه القيمة، ومن طرف المحيط المدرسي ككل الذي يحبذ هذه الصفة، يكافئ الطالب اوعاقب من يتعدها. وكذلك الأمر بالنسبة لجميع القيم التي لا بد أن تبثها المدرسة في الناشئة.

كما أن دور المدرسة ضروري وايجابي في التغيير الاجتماعي. فواجب المدرسة العمل على تغيير القيم الموجودة في المجتمع والتي تعيق تطوره.

فالمدرسة حسب دوركايم تبقى " التعبير الامتيازي للمجتمع الذي يراها أهمية، بأن تنقل الى الأطفال قيماً ثقافية وأخلاقية واجتماعية. يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد وادماجه في بيئته ووسطه" (DURKHEIME, 1966.42).

• و لأن المدرسة بهذه الأدوار و الأهداف كلها، الملقاة على عاتقها، لا شك أنها ليست مجرد هياكل، بنايات، أجهزة أو كتب و مقررات دراسية أو مجموعة من تلاميذ و أساتذة ووسائل تعليمية و طرائف تدرسية، وان كانت ضرورية و أساسية. فانتربية هي هذه الأهداف أو الغايات المثلى و التي تسعى لتحقيق بطرق منظمة و موجهة و محددة

نترجم كلها في - ثم نقيم و نعالج و نحسن ذات و مميزات تسمح للفرع بكشف قدراته و "تكوينه"
ايجابيا مع محيطه.

وهذا لا يعني أننا نستثني الوسائل المادية، ودورها في عملية التربية وتنشئة الأبناء
على قيم تبني ونشأ المجتمع، ذلك باعتقاد طرق وأسس ذات أهمية لتحفيز مهم
المدرسة النبيلة.

4-1-2- أساليب و طرق اكتساب القيم في المدرسة:

مما لا جدال فيه أن التربية المدرسية لابد أنها تتضمن الكثير من القيم، التي لابد
ايصالها عبر عملية التنشئة الاجتماعية لروادها من الأطفال من أعمار مختلفة، " فالسؤال
لم يصبح لجرجا بندر ما هو بنيني، أنه لا توجد تربية بدون قيم مستخدمة بالنظر إلى
دورها في تطور الكائن البشري" (Charles.H. 1992 95).

هذا ما يؤدي بنا إلى استنتاج بأنه لا تربية بدون هدف، وقد التطرقنا في إشكالية
البحث إلى أن الأهداف في التربية تتفرع وتتفرع، منها السلوكية، المعرفية
ومنها الانفعالية. ولعل تعليم القيم يدمج ضمن هذه الأخيرة.

وان منطلق الأهداف التربوية هي الترجمة الحقيقية لفلسفة الاجتماعية للمجتمع. ثم
أن هذه الأهداف لا تبقى في صورتها المثالية (تكوين مواطن صالح مثلا) فلا بد من
وضعها في مناهج و برامج دراسية، ليتم تبليغها بواسطة مدرسين وأساتذة تكونوا
للغرض.

ليس هذا فحسب، بل أن المدرسة بكل مقدراتها من وسائل مادية وسمالية وحتى
المحيط الطبيعي بل وحتى شكل صانع أدواتها وشكل هندستها، كله له تأثير في تنشئة
الطفل، وفيما يلي نتعرض بالتفصيل لأهم الأساليب والطرق التي تستعملها المدرسة في
تنمية القيم لدى ناشئها.

1-1-1-4 المناهج التربوية:

يعتبر المنهج الدراسي من أهم عوامل التنمية القيمية في الحياة الأكاديمية. فقد أشار جاروس (D. GARO) الذي أن هناك خمسة عوامل هامة تؤثر في التوجهات القيمية للطلاب (التلاميذ) وهي:

أ: محتوى المنهج وما يتضمنه من موضوعات.

ب: محتوى المنهج وعلاقته بسلوب التدريس.

ج: افصاح المدرسين للتلاميذ عن قيمهم في قاعات الدرس.

د: مدى توحيد اساليب تدريس المدرسين. (عبد الطيف محمد خليفة، 257، 1992) وفي دراسة لنفس الباحث في موضوع ارتقاء نسق القيم، لجأ الى الطلاب ليعرف تقديرهم لتأثير الخبرات التدريسية، وكان ترتيب الكتب المدرسية في المرتبة الأولى من التأثير، والمقصود بالكتب المدرسية هنا المناهج.

1-1-1-1 التعريف بالمناهج الدراسية:

ان معرفتنا بكلمة منيح أنه يحدد الاهداف التربوية والمقررات الدراسية وحجم الداعات، والوسائل المستعملة وطرق التدريس والتقويم، وكذلك بعض الجوانب التربوية المتعلقة.

فالدكتور القديم للمنهج يشير الى أنه مجموعة من المواد الدراسية التي يدرسها التلاميذ والمتضمن من موضوعات المقررات الدراسية. (ابراهيم محمد عطا، 5، 1992).

هذا هو التعريف القديم للمنهج. والذي قد يتبادر لأي شخص بعيد عن ميدان التربية واهتماماتها. ولذلك يُورد التعريف التالي (الأحمد حسين اللقاني، 13، 1986) الذي يشير "إلى أن المنهج هو ذلك الزايق التعليمي الذي يعدّه المعلم، والذي يكتسبون من خلاله خبرات تتعلق بمجموعة من السلوكيات والإستراتيجيات والمعارف والمهارات".

والقيم والإنجاهات التي تنفق عليها مجتمع ما في زمن معين، ومكان معين، وعبر عنها في فلسفته الاجتماعية والتربوية".

ومهم جدا الإشارة الى أن المناهج التربوية لابد وأن تجسد الفلسفة الاجتماعية لمجتمعها فالمنهج هو تجسيد وترجمة للفلسفة التربوية للمجتمع الى واقع تعليمي يشكل محتوى العملية التربوية (محمود أبو زيد ابراهيم، 1986 . 13).

إن مجموع الخبرات التي يكتسبها الطفل عن طريق المنهج تعمل على تشكيل شخصيته الذاتية. بعد أن تكون قد ساعدته على النمو المتكامل لها من مختلف جوانبها المعرفية، الجسمية، الانفعالية والاجتماعية.

إن المنهج أشد ما يكون ارتباطه بالمجتمع وبحياته بمختلف مجالاتها، بما له من إمكانيات (حتى الطبيعية منها)، وأهداف وغايات ... الخ وفي علاقاته بالمجتمعات المجاورة.

فالمناهج قبل كل هذا هي صورة للنظام التربوي لأي بلد الذي يتمثل " في مجموعة القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها الدولة في تنظيم وتشير شؤون التربية والتعليم من جميع الجوانب، وهذه النظم التربوية هي انعكاس للفلسفة الفكرية والاجتماعية والسياسية السائدة، بغض النظر عما إذا كانت هذه الفلسفة مصرحا بها، ومعلنا عنها أم لا" (عبد الله الرشيدان، نعيم حنيني، 1994 . 375).

إن انعكاس عمل هذه النظم لا شك على الأساتذة والمعلمين وبدرجة أكبر على المنهج الذي يحمل في ثناياه أغراضا عقائدية وأخرى ايديولوجية، في شكل قيم تارة صريحة وغالبا ضمنية لتنشئة الأطفال عليها. وقولبة شخصيتهم بقيمتها وعاداتها وحتى عقولهم وفقها .

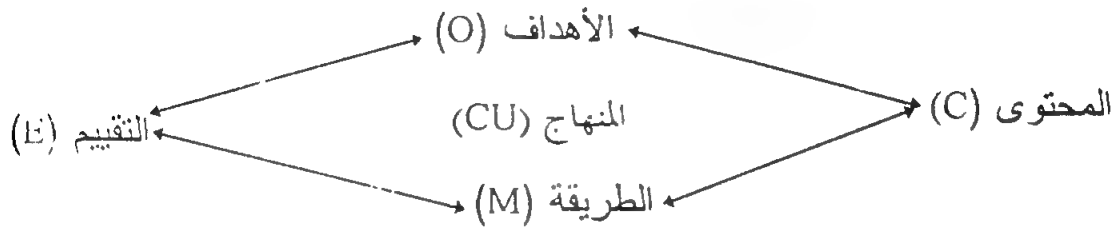
فالمدرسة لا يقتصر دورها على دراسة ما يسمى بالمعلومات العامة أو المعارف العلمية والتقنية والأدبية ولكن إضافة إلى ترسيخ النظام القيمي للمجتمع، باعتبارها مؤسسة اجتماعية.

1-1-2- القيم في المنهج الدراسي: إن الحديث عن القيم في المنهج الدراسي، يجعلنا

نتعرض إلى أحد المكونات الأساسية له وهي الأهداف التربوية، فالقيم قبل أن تكون متضمنة في المناهج فهي نابعة عن الأهداف وكذا الفلسفة التربوية والاجتماعية.

فالمناهج تتكون من أربعة عناصر أساسية مترابطة مع بعضها البعض ترابطاً عضوياً
هذه العناصر هي ما يعرف بنموذج (OGME) وهي:

- 1- الأهداف: (Objectives) : التي يسعى التعليم إلى تحقيقها أو يرغب في تحقيقها .
- 2- المحتوى: (CONTENT) : أو المضمون الذي يبنى على الأهداف والمشتمل على المعلومات والمناهج والمبادئ والقيم والمثل التي نرغب في أن يتعلمها الطلاب.
- 3- الطريقة (METHOD) : في التدريس وما يرتبط معها من أنشطة، والتي تعمل على ترسيخ المحتوى في نفوس الطلاب.
- 4- التقييم (Evaluation): الذي يسعى وراء معرفة مقدار ما تحقق من الأهداف وملائمة طريقة تنفيذ التعليم (محي الدين توق، وعبد الرحمن عدس، 1984، 30).



نموذج (OGME) في المناهج

كما حدد "تيلر" في بناء النظرية العامة لتصميم المنهج في أربعة تساؤلات "فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة : بدون تاريخ 10).

- 1- ما الغرض المستهدف؟
- 2- ما المادة الأساسية التي يجب أن تستخدم؟
- 3- ما الخبرات التعليمية التي يجب أن تكتسب؟
- 4- كيف يمكن تقييم النتائج المستوفاة ؟

هذه الأسئلة في مجملها تشبه نموذج (OGME) إلى حد بعيد في تحديد مكونات المنهج التربوي، وهي الأهداف، الخبرات التربوية (المحتوى)، التنظيم (الطريقة) نموذج (OGME) وأخيراً التقييم.

فلا يختلف النموذجان في نظرتهما الى الأهداف على أنها مكون أساسي للمنهج التربوي، فالقيم موجودة في الأهداف التربوية قبل تضمينها في المناهج الدراسية .

1-1-1-4 الأهداف التربوية:

فالمناهج التربوية على علاقة وثيقة بالأهداف التربوية وبالفلسفة التربوية والاجتماعية، فما هو صالح ونافع لوضعه في المنهاج التربوي يتحدد بعد غربلة وتصفية للأهداف والفلسفة الاجتماعية للمجتمع. وقد أشار (توما جورج خوري، 1988، 56)، الى المميزات التي لا بد أن تتوفر في الأهداف التربوية ولا بد من أخذها بعين الاعتبار:

1-أن يعمل على تخيلها أو تصورها من خلال ما تتطلبه الأوضاع والظروف الاجتماعية.

2-أن تسير باتجاه انجاز الحاجات الانسانية الأساسية.

3-أن تكون متلائمة ومتوافقة مع المثاليات الديمقراطية.

4-أن تكون على شيء من الانسجام والتلازم في علاقاتها ببعضها البعض.

5-أن تكون قادرة على أن تشمل معظم المستويات التصرفية للأفراد .

فقيمة المناهج أو الأهداف تتمثل في صورتها المستمدة -المجموعة الثقافية وفلسفة المجتمع- فنجاح المدرسة في مهمتها مرتبط بمدى ما حققته من غاياتها وأهدافها الكبرى المنبثقة من هذه الفلسفة.

الهدف بكل بساطة هو غرض ينشده الانسان، والهدف التربوي هو ما ننشد تحقيقه من العملية التربوية من تنمية في جميع نواحي الشخصية البشرية. وهو المحصلة النهائية للتربية التي يمر بها الفرد .

" الهدف التربوي المحدد يرسم معالم الطريقة (المنهج) والسبل والوسائل في العملية التربوية كلها." (محمود السيد سلطان، 1983، 24).

بالاضافة الى هذا، وجود الأهداف التربوية يساعدنا في عملية مهمة في التربية ألا وهي التقويم، فبغض النظر عن المنطلق للقيام بعملية التقويم، فالأهداف التربوية تساعدنا في رصد

فعالية التعليم ونجاحه في ما هو مطلوب منه في أحداث التغيير ذو الأبعاد المختلفة في شخصية التلميذ وهذا سواء على المستوى المعرفي أو السلوكي للمتعلم. ويتمكن القائلون على العمل التربوي من توفير مردود المناهج الدراسية انطلاقاً من تحقق أهداف محددة وضعت مسبقاً. وكذلك يشير (جودت أحمد سعادة، 1984 : 70) إلى أن تحديد الأهداف التربوية يعد أهم خطوات أي منهاج مدرسي، حيث أن اختيارها بصورة سليمة يساعد على تصميم معيار مناسب لاختيار المحتوى والخبرات التعليمية، وطرق التدريس، والنجاح بالتالي في منهج التقويم، هذا عن تعريف وأهمية الأهداف التربوية وتبقى الإشارة إلى أهم مصادرها، وأهم محاورها الرئيسية .

قد تتعدد المصادر الثانوية للأهداف التربوية إلا أن المتفق عليه من طرف المهتمين بالشؤون التربوية تشير إلى مصدرين هامين وهما: المجتمع ، وحاجات التلاميذ حسب موريس قالتون (MAURICE GALTON) في (جودت أحمد سعادة ، 1984 : 70) .
إن أي منهج دراسي إذا أريد له النجاح فلا بد أن يراعي متطلبات المجتمع (ما هي حاجات المجتمع؟ ما هي المشكلات التي تواجهه؟ ما هي القيم السائدة فيه؟ ما هي المؤهلات والمدرجات التي يحتاجها الأفراد للبقاء على المجتمع وحضرته أو تغييرها؟).

والمصدر الثاني والمتمثل في حاجات واهتمامات التلاميذ الذي ينعكس عمل المنهج فيهم. فما هي الاحتياجات والمهارات الضرورية للتلاميذ من أجل تصورهم ونموهم؟ ما نوع المعرفة التي يحتاجونها هؤلاء التلاميذ لكي يصبحوا مواطنين فاعلين في المجتمع؟ ما نوع الاتجاهات والسمات والمعارف الممكن تطويرها لتتاسب أفضل منهج للدراسات الاجتماعية يراعي اهتمامات التلاميذ، وما بينهم من فروق فردية؟ وتمثل هذه الأسئلة كلها أهدافاً عامة للمنهج المقترح.

وقد أشار (محمد أحمد كريم ، محمد خلفان الراوي، 1992، 192 - 193) إلى أربعة

مصادر مفصلة .

1- طبيعة المجتمع ، 2- مطالب المجتمع ، 3- طبيعة الفرد (نظرية السيولة جين خاصة لطبيعية الفرد ومراحل نموه) ، 4- ميول الأفراد ورغباتهم.

1-1-2-1- المحاور الأساسية للأهداف التربوية :

ان المحاور الرئيسية للأهداف التربوية تخضع لتسلسل هرمي يبدأ، من الأدنى الى الأعلى، ويتمثل في (انظر الشكل رقم (1)).

1- تكوين الفرد السليم: انه الهدف ، البدائي والأقدم للتربية فكل المربين يهدفون الى تنشئة سليمة للأفراد عبر مختلف مراحل تطور الفكر التربوي، وان كان الاهتمام في الفكر التربوي الحديث ينصب ويتركز على جوانب أكثر علمية لهذا التكوين.

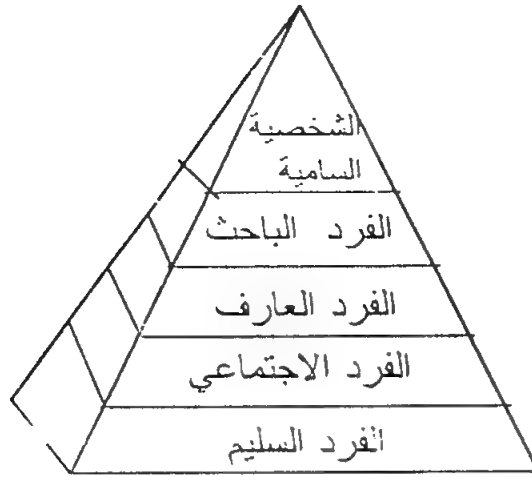
2- تكوين الفرد الاجتماعي: وهو ما يطلق عليه بالتنشئة الاجتماعية ويهدف الى تلقين الطفل عادات ونقائيد وقيم مجتمعه. وهذا بهدف التكيف الجيد للاندماج والاستمرارية وهو بدوره هدف قديم يستهدف التواصل والاستمرارية لحضارة وثقافة المجتمع.

3- تكوين الفرد العارف: وهو هدف التربية النظامية، يهتم بتلقين التلاميذ مجموعة من المعارف ، التقنيات المساعدة على فهم الواقع والمحيط، وأول ما كانت تنصب عليه تنمية القدرة على القراءة والكتابة ليتطور اهتمامها الى اتقان بعض المهن والمهام والى التحكم في التقنيات العلمية والتكنولوجية حديثا.

4- تكوين الفرد الباحث: وهدف التربية النظامية كذلك في حالة تقدم التلميذ في مساره التربوي، وهذا بالتكوين فكر منطقي ونقدي لديه يجعله يربط الأحداث ، بغير ، يحلل ، يركب، يستنتج، ويتنبأ، وهي قدرات فكرية عالية ضرورية للباحثين والاطارات العليا للمجتمع.

5- تكوين الشخصية السامية: ان الهدف البعيد للتربية هو ايجاد وتكوين نموذج لشخصية متناسقة، منسجمة لنقل شخصية سوية (حسب علماء النفس) المتشبعة بقيم وأخلاق سامية.

الشكل رقم (1)



هرمية الأهداف التربوية (بوثلجة غياث، 1994 : 38)

يمكن القول عند اسقاط الكثير من الجوانب التنظيرية على واقعنا التربوي أننا لا زلنا بعيدين عن تحقيقها: فبالنظر الى محاور أهداف التربية نجد أنه بالنسبة للعنصر الأول تكوين الشخصية السليمة، وهو محور قاعدي. وإن كان الاهتمام به وورد في الأدب التربوية إلا أن قوة الإمكانات والوسائل لا زالت تحول دون تحقيقه خاصة في المناطق النائية المحرومة من أهم وسائل وميسرات الحياة.

تكوين الفرد الاجتماعي: " رغم الاهتمام بهذا الجانب وخاصة في السنوات الأولى من الدراسة من خلال حصص التربية البدنية والخلقية إلا أن أثرها محدود لعدم استمراريته" (بوثلجة غياث، 1994 : 41)، وكذلك عدم وضوح الفرد الاجتماعي الذي نود تكوينه مما جعل تلاميذنا في مراحل دراستهم متقدمة يقعون في صراعات بيروية وتجاهلهم وحضارية ولا يرفرن ابن يتجهون وبالنسبة لتكوين الفرد العارف فغير أهم جانب لقي اهتماما كافيا بالنظر الى البرامج والوسائل الموضوعه له. على قلتها إلا أن الاهتمام منصب على حشو اذهان التلاميذ بالمعلومات النظرية والتقنية دون جدوى. لذلك كانت عملية التقويم دائما مركزة على مدى استيعاب التلميذ لكم هائل من المعلومات والمعارف. متوقفين عند ادنى مستويات الأهداف التربوية في تحقيق (المعرفة، الفهم والتطبيق) دون اجتياز المستويات الأعلى من التحليل والتركيب الى التقويم.

وبالنظر الى تكوين الفرد الباحث فهو نتيجة حتمية لما يقدم لتكوين الفرد العارف، فالإهمال كبير في الاهتمام بتنمية القدرات العقلية العليا للفرد وتدريبها. وهذا ما سبب إهدارا كبيرا لطاقات إبداعية هائلة لا تستغل ولا تؤهل للبحث والإبداع.

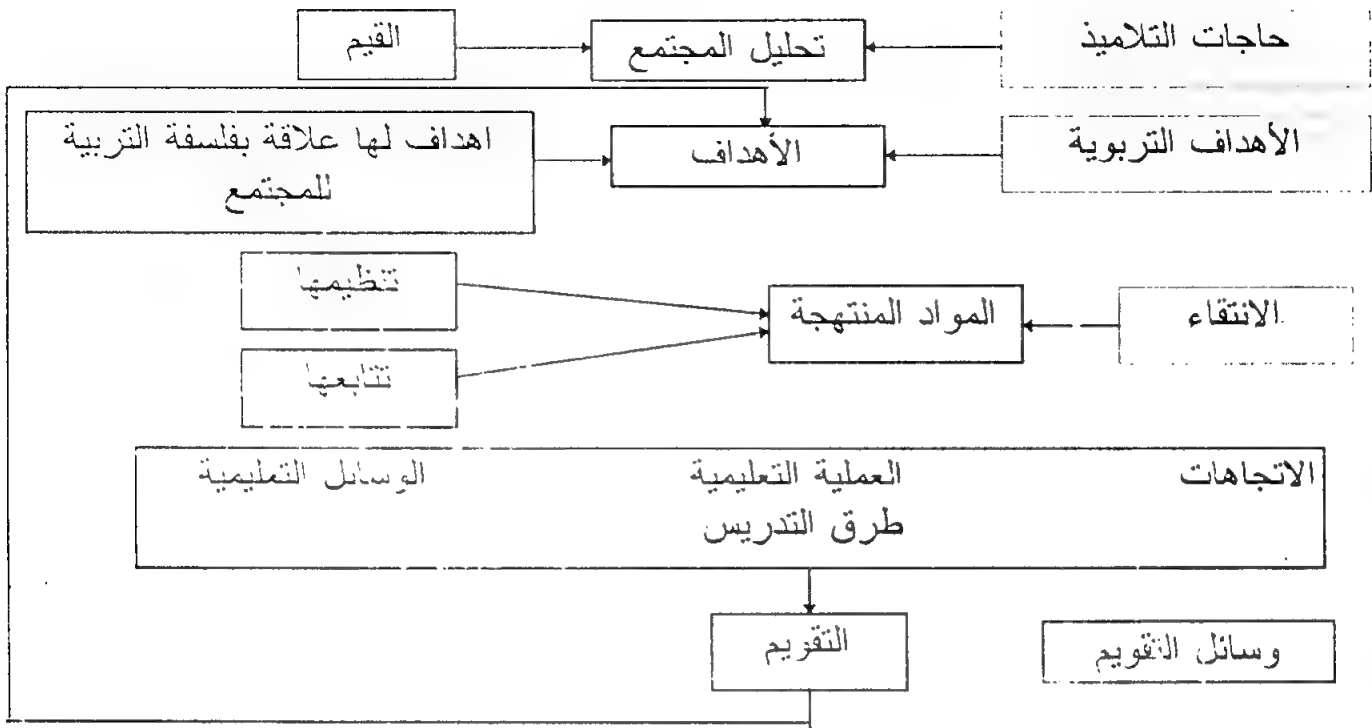
إن هدف التربية النهائي لا شك أنه تكوين الشخصية السامية، وذلك بالنظر الى المعرفة والحكمة التي تحملها وكذلك الى جانب اهتمامها بالقيم الإنسانية .

والشخصية السامية تعنى تميز الفرد بالانسجام والتوازن والتكيف. إذا عدنا الى واقعنا التربوي لنكشف أمامنا عن عجز كبير في هذا الجانب لدى مخرجات نظامنا التربوي من تناقض صارخ بين قيمهم وسلوكاتهم وبين واقع التقاليد وقيم المجتمع، وإن لم يكن ذلك فرائية الكثير من الحيرة والارتباك لديهم بالإضافة الى قلة وعي مشكلات مجتمعهم إن لم نقل إنعدامها. لذلك يشير (أحمد حسن، 1988)، الى هذا الصراع الذي يعيشه الفرد مع الواقع، فيجعله في حالة توتر وغيان دائم. للهوة الموجودة بين واقع يعيشه وآخر يتعايشه وما يلقاه حوله من التعارض والتناقض، وهذا كله على عارضة بمنتهى تربوي معين، والذي بدوره على علاقة بالغاية والهدف التربوي، الذي يطرح كم هائل من الأسئلة قبل تضمينها في أي منهاج تربوي، لماذا نربي؟ كيف نربي؟ متى نربي؟.... الخ الى أي مدى يتحقق ما تهدف اليه التربية؟ كيف نقيسه؟ أم ماذا نقيسه؟ متى نقيسه؟ أين نقيسه؟ (محمود السيد سلطان، 1983) لذلك يرى جانيه (1964) أن وضع الأهداف يشكل الخطوة الضرورية، الأولى في العملية التعليمية، ويعتبرها الموجه الرئيسي للمعلم والمتعلم على حد سواء، فعلى المعلم أن يعرف ماذا يريد طلابه أن يتعلموا وكيف يجب أن يسلوكوا بعد التعلم، وعلى المتعلم أن يعرف الأداء الذي يترتب عليه القيام به بعد التعلم (أو كما AUCTAP، 1987، 25). إن هذا كله على علاقة رطيدة بما يسمى لدى علماء التربية بفلسفة التربية، التي تمثل المنبع الأول للأهداف التربوية، التي ذكرنا أنها لا بد أن يستوحى من قيم وعادات وتقاليد مجتمعاتها، فقد تشترك النظم التربوية في وسائل وكيفيات التأطير وفي تنظيم التعليم لديها ولكن لكل نظام تربوي أهدافه ونظراته الى الفرد أو المواطن الذي يريد إنتاجه، فقد يكون الهدف مثلاً لدى المجتمع تدريب مواطن

متحرر من قيود المجتمع، يحب كل جديد، مغامر... ويكون لدى مجتمع آخر نقيض هذا الهدف. ويكون لدى مجتمع ثالث هدفا وسطا بين المجتمعين السابقين. وهذا يختلف كما أشرنا باختلاف فلسفة المجتمعات ونظرتها للحياة، وقد ترى هذا الاختلاف جوهريا لدى فلسفتين مختلفتين بل متناقضتين كالفلسفة الليبرالية والفلسفة الشيوعية، فكلاهما يعمل وفق أهداف خاصة لتكوين أجيال مناقضة لمثيلتها.

ان تقويم المنتج البشري لكلا الفلسفتين يجعلنا نعتقد بحق أن مفعول الأهداف الموضوعية قد نجح في خلق أفراد ذووا تصورات وقيم وتقاليد وعادات مختلفة، ان لم نقل متناقضة مع الأخرى و بالتالي حضارتين مختلفتين. ان هذه الأهداف التي توضع محليا في كل بلد هي التي جعلت كلا من اليتش (ILLICH) وفريري (FREIRE) في فترة السبعينات يناديان بضرورة تغيير النظم التربوية المعروفة آنذاك. وما يلاحظ أن العبرة يجب أن تكون في شكل النظام التربوي أو تسميته، أو بالمناهج والمحتريات التي توضع وانما بالأهداف التي تسطر لها، والتي تكون الأصل الذي يجب العودة اليه كلما حدث غموض أو ما شابهه. ولا شك أن التأكيد على بناء نظم من القيم يعتبر هدفا أساسيا من أهداف التربية بل ان كل الأهداف الموضوعية للتربية ما هي إلا تصورات للأشياء المراد تحقيقها في الحياة وهي تستند الى اطار قيمي معين" (علي وطفة، 1980، 86-87) وهي نابعة من غيات وفلسفة التربية .

تصور علاقة القيم بالأهداف التربوية



الشكل رقم (2)

وان عملية الانتقاء والغزلة تبقى ضرورية عند وضع الأهداف في صورتها العامة أو الخاصة في أي نظام تربوي، ولذلك يقول الأستاذ (شابو مولاي اريس، 1995، 52).
 "... ان الاطار النظري لمعطيات وأوليات وضع البرامج الدراسية لا بد وأن يسير وفق مجموعة من المعطيات الأنتروبولوجية، كانعكاس القيم الأساسية الموجودة ضمن الثقافة العامة، لأي بلد من البلدان وذلك بدمجها في الثقافة المدرسية"، وهذا بانتقاء ما يستطيع أن يطور ويحرك المجتمع وذلك بعيدا عن تقديس وتمجيد قيم الثقافة العامة كلها".
 ليتضح لدينا باستمرار أن مشكلة الأهداف في التربية هي قبل كل شيء آخر مشكلة قيم (حنا غالب، 1970، 136)، ولا توجد تربية بنوع قيم كما ينبغي إلى ذلك، (ألفي (OLIVIER REBOUL، 1992)، في مقدمة كتابه (قيم التربية) ليستطرد في

توضيح أن عملية التعليم هي تحرر من اللا معرفة (الجهل)، ومن الشك، ومن اللاعنوان، ومن اللاقدرة ومن العمى لتصبح أكثر عملية، أكثر فهما، أحسن وجودا وهذا ما تعنيه القيم.

لذلك يشرح (برودي BROUDY) وجهة نظره في القيم والأهداف التربوية لبيّن "أن هدف التربية الأسمى هو الحياة الفضلى (THE GOOD LIFE) " ومثل هذه الحياة موجودة في فلسفة القيم والأخلاق والجمال وفلسفة ما وراء الطبيعة، والمعرفة، أين يجد المربي والفيلسوف جميع أنماط القيم والأخلاق والمعارف (حنا غالب، 1970) .

لا حاجة إلى كثير من الجدل في هذه المسألة، فيكفي أنك مهما اهتديت إلى صياغة لهدف بسيط في التربية إلا واستطردت وراءه كلمة عارف، جيد، متخلق، متحرر... أليست كل هذه قيما؟

ولذلك يؤكد ألبيرتي أن الأهداف التربوية لا يمكن أن تصاغ في بوتقة غير بوتقة القيم، لهذا... فالنظم التربوية في العالم كله، ولكن لا تختلف في مدلول القيمة وأبعادها في تضمين القيم في أهدافها التربوية بأن تشير مثلا إلى تكوين المواطن المتعلم، و(فكلمة المتعلم في مفهومها التربوي تعني مثلا(محو الأمية) معرفة الكتابة والقراءة. وتعني في التربية اليابانية التحكم في تقنيات التكنولوجيا الحديثة، فقد رأينا أن كلمة متعلم كقيمة تختلف من مجتمع لآخر وكذلك الحرية، والاختيار والإيمان و... الخ.

إن الاختلاف الجوهرى بين نظم العالم بأكملها هو دعمها لنمط من القيم واستيعابها لأنماط أخرى. حتى وإن كان بصورة خفية. فقد تبنى النظام التربوي الفرنسي في الجزائر قبل 1962 نمطا من القيم يصرح بقيم العدالة. ولكن ؟

3-1-1-4 دور المربي:

ان المنهاج الدراسي وما يحمله من معارف وقيم بمثابة رسالة (محتوى) تحتاج الى من يقوم بابلاغها الى صاحبها (المرسل اليه) في شكل أو في صورة من الصور أو ننقل حتى في وقت معين.

ان مبلغ الرسالة التربوية هو المربي أو المدرس. فهو أهم المحاور في العملية التربوية على الاطلاق. وان اعتبرت الفلسفة التربوية الحديثة التلميذ أهم محاور هذه العملية.

فالعلمية التربوية هي قبل كل شيء " مجموعة الصلات الاجتماعية التي تربط بين المربي و المتربي، قصد التوجه بالفصل نحو أهداف تربوية معينة. " (أنا فرويد، في أحمد شبشوب، 1991.251).

فهي علاقة وصلة اجتماعية، وعلاقة انسانية قبل أن تكون بيداغوجية لن نستطيع تعويضها مهما بلغنا نحن البشر شأوا في التحضر والتصنيع... فلا الاعلام الآلي وحتى الرجل الآلي ولا الكتاب يستطيع القيام بهذه المهمة.

لأن تكوين الشخصية الانسانية (المتعلم) لا يعني اعدائه فقط فدراسة من المعارف والمعلومات الجافة، بقدر ما هي عملية بالغة التعقيد تمس كل جوانب تكوين الفرد، من جسمية وعاطفية ونفسية وعقلية... الخ، وهذا ما يتطلب من شخصية المعلم أن تكون متميزة، تتصف بخصال تجعلها تسمو الى هذه التسمية.

وقد تختصر هذه السميزات في الخصائص التالية:

1- الكفاءة العلمية:

وبيعني بها المستوى العلمي للمدرس، وتحكمه الكامل في المادة العلمية التي يقدمها لتلاميذته، فلهذه الخاصية أثرها البارز في تحصيل التلاميذ الجدد. ولأنها " تؤكد البحوث التربوية الحديثة على اعتبار المدرس أساسيا، يستمد منه التلميذ معلوماته الدراسية وخبراته الثقافية ويتخذة قدوة ومثلا أساسيا للمنهج التعليمي " (زين الدين، مصمودي في الرواسي، عدد 10.15). فمن خلال التفاعل بين هذه العناصر الثلاثة، المدرس، المحتوى،

التلميذ، يقوم المدرس باستثارة ميول واهتمامات تلاميذته، ويقوم ليس فقط بزيادة رصيدهم المعلوماتي، لأن هذا الأخير يستطيع أن تقوم به أي وسيلة اتصال من تلفزة، ومذياع، واعلام آلي... . لكن في الوقت نفسه يقوم بتكوين اتجاهات وتطوير سلوكياتهم الايجابية وما يتناسب والقيم الاجتماعية .

ان الكفاءة العلمية للمدرس تعني كذلك متابعة كل ما يستجد من معارف و معلومات وأفكار ومن تطورات في ميدان عمله، ليبعد تلاميذته عن الملل الذي يمكن أن تسببه قدم المعلومات التي يقدمها. وهذا لا يعني اطلاقا أن يكون بمثابة ناقل سلبي للمعلومات والمعارف الى عقول التلاميذ. لهذا يقول (الياس ديب، 1981، 48)، "ان العملية التعليمية هي عملية فتح نوافذ نفوس التلاميذ للنور ليكشفوا الحقائق، فتزيد في نمو مدركاتهم وقدراتهم على التكيف والخلق".

ان المدرس في المدرسة ككل وفي الثانوية بالخصوص يتجاوز حدود القاء الدرس ونقل المعارف. فهو القيم على نقل التراث بكل محتوياته من عادات وتقاليد وقيم الى التلاميذ.

فالمدرس يلجأ اليه التلاميذ لمساعدتهم على فهم العالم الخارجي وما يحيط بهم. وفي كيفية التوافق والتكيف معه.

ان المنزل والشارع و، تحتوي على الكثير من التناقض والصراع تجعل التلميذ أو الشاب في هذه المرحلة في أشد الحاجة الى فهم هذا التناقض ولكيفية التعامل معه. حتى محاولة التغلب ومواجهته في هذه الحالة يلجأ الى المعلم الذي (يعيش) معه في حجرة الدراسة قراءة (70%) من وقته اذا استثنينا الوقت المتبقي يكون في الليل للراحة .

ان عملية تقديم درس في مادة من المواد خاصة الاجتماعية بل وحتى الطبيعية، فقد يتحدث الأستاذ عن الوراثة وأنواع المورثات وتأثيراتها وعن الطاقة وتحولاتها، وان لم يربطها بالواقع فذلك قد يكون فاشلا. فقد يتقيد المدرس بحدود مادته. ويحاول أن يكون موضوعيا، لكن هذا لا يخلوا من الخروج عن حدود المادة، اذا اعتبرنا أن كل ما يتعلق بالمادة الدراسية له علاقة بالحياة الخارجية، والا فقد التدريس فحواه. فعملية التدريس

تتطلب تقديم الكثير من المعاني المتعلقة بالحياة الخارجية، وحتى ربطه بالحياة الحقيقية للتلميذ، ليكون المعلم هنا، قد قام بعملية نقل اتجاهات وقيم المجتمع.

2- الخصائص الشخصية: ويعني بها كل ما يتعلق بشخصية المدرس حتى الخصائص المتعلقة بالمظهر والملبس والوقوف و ... الى أعمق الخصائص في شخصية الفرد، تلك المتعلقة بقيمه ومعتقداته وعاداته...

لأن لكل هذه المميزات تأثيرها البالغ في تشكيل وتنمية النسق القيمي لدى التلاميذ، لهذا يشير جاروس (JAROS) (عبد اللطيف محمد خليفة ، 1992) الى خمسة عوامل لها أثرها في التوجيه القيمي للتلاميذ وثلاثة منها متعلقة بشخصية المدرس:

1- افصاح المدرسين للتلاميذ عن قيمهم في قاعات التدريس.

2- افصاح المدرسين للتلاميذ عن قيمهم خارج قاعات التدريس.

3- مدى توحد التلاميذ (أي تأثير الأساتذة) مع مدرسيهم.

ان استعداد المدرس للتدريس، بكل راحة و ثبات انفعالي بالاضافة الى تحكمه في الأحكام التي يطلقها بكل موضوعية، سواء في تقديمه للدرس، أو في تقييمه للعمل التربوي لتلاميذته لها أكبر الأثر في ترسيخ سلوكيات قويمه لدى التلاميذ.

بالاضافة الى قدرة المدرس على احترام الآخرين، حتى الشخصيات التي يتعامل معها من خلال المنهج الدراسي، و كل المحيطين به من التلاميذ، الادارة، ووسطه الاجتماعي، و كذلك طريقة وكيفية تعامله مع وجهات النظر المعارضة كل هذا يوضع في خانة ما يسمى بالسلوك، الذي له أكبر أثر في تكوين اتجاهات وميول و قيم نحو أشخاص أو أفكار.

وان تمكن المدرس و مهارته الفائقة في تملكه للمادة العلمية التي يقدمها ومعرفته بخصائص و تقنيات ايصالها بنجاح، وقدرته على مجابهة أي طارئ، بعدم التردد والاضطراب تجعل منه قوة لدى تلاميذته. وحتى في عملية عرض المادة العلمية على تلاميذته في أدب و حسن القاء ، بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ كأي عوامل سيكولوجية تستثير ميول ودوافع التلاميذ تجعلهم يحبون المادة، والاستاذ ويرغبون في

الإستزادة من المعرفة العامة، لتشكل ما نسميها بالقيم العلمية أو الطرية التربوية.

تشير الكثير من المؤلفات والدراسات القديمة منها والحديثة بمميزات وخصائص المعلم، لا شيء إلا لأنه ركيزة العملية، التربوية. وكل هذه الدراسات تجمع على وجوب التضامن بين الجوانب المعرفية أي الكفاءة العلمية والجوانب السلوكية، المتعلقة بشخصية المدرس و قد تشير هذا إلى دراسة ريانس (RYANS) التي تفصل في هذه المواصفات نتعرض لبعضها :- فالمدرس المنتج لابد أن يتميز ب :

- الإهتمام بالنشاط داخل القسم، - التفاؤل، - التحكم في النفس، - حب المزاح والمرح، - الاعتراف بالخطأ وتقبل النقد، - التفاهم والعطف في تعامله مع التلاميذ، - تشجيع التلاميذ على بذل الجهود والثناء على العمل الجيد - الحرص على معرفة ميول التلاميذ، المرونة في الخطط التدريسية، (زين الدين مصمودي في الرواسي ، 1994.17).
وأكد علماء التربية على أسلوب تعامل الأستاذ داخل القسم وخارجه وعلى أثر الملاحظات التي تبينها لتلاميذته وان كانت بالايحاء أو الإشارة فلكل هذا أثره على نتائج ردود أفعال و نماذج سلوكية وقد أوجبوا على المعلم كما يشير الى ذلك (شفيق فلاح حسان، 1989. 198)، ان يكون دقيقا في معاملته للطالب، يعد عليه أنفاسه ويحاسبه على جميع حركاته و سكناته" هذا بالتأكيد بمأن المجتمع أوكل للمدرسة القيام بالفعليين التربوي والتعليمي في أن واحد.

" فعلى المعلم تأدية دوره في توجيه المسار النمائي للناشئ و مساعدته على اكتشاف قدراته العقلية، وتحقيقها، ومساعدته على الصمود أمام صعوباته الخاصة في التكيف، وكذلك على مواجهة الاتجاهات الشاذة و العادات المدمرة و غيرها من العوائق التي تعثر صيرورته كائننا سويا و شخصية نامية" (ميخائيل ابراهيم أسعد ، 1991).
ولا بد للمدرس أن يعلم بأن دوره جد خطير، فبالإضافة الى تحقيق نتائج علمية موضوعية في مجال التقويم للمعارف، لا بد أن يكون النجاح مثيله في مجال آخر السلوكي أو ما يسميه علماء التربية العاطفي.

فهناك الكثير من القضايا وان لم تتناولها المناهج الدراسية، فلا بد للمعلم أن

بوضوحها وبيئتها لتلاميذته، فأثناء الاحتكاك المتواصل بينهما يتصارع المدرس مع قوى خارجية، يقدم عندئذ الكثير من المعاني المتعلقة بالحياة الخارجية أثناء شرحه لدرسه، وهذا يربط التلاميذ بحياتهم الحقيقية. وعن طريق التحليل الفكري وحصول الانفعالات بالدليل، يحدث التقمص. لذلك " فعلى مدرسي التعليم الثانوي، بغض النظر عن اختلاف تخصصاتهم، تكوين الاتجاهات والقيم السليمة، حتى يتيسر نقلها للتلاميذ عن طريق أساليب التقمص والتقليد" (أحمد زكي صالح 1959).

وتعتبر طريقة القدوة أسهل الطرق وأصعبها في آن واحد. ففي مجال تعليم القيم، فسهولة تعلمها تتمثل في كون المدرس لن يتطلب منه مجهودا إضافيا في تقليد طلابه له، أما صعوبتها فتتمثل في خطورتها، فالمدرس، وفي كل المراحل التعليمية بدون استثناء مطلوب منه أن يكون دقيقا ولا يكون من الذين يقولون ما لا يفعلون، وحتى في هذا المجال فهناك بعض القيم التي يحتاج المدرس إلى تمحيص ودراية بفعاليتها أو العكس، فليس كل ما هو مجمع عليه في المجتمع صالح، وهذا هو دور التربية الحقيقي، فبقدر ما هو إرادة تكوين لمجتمع استاتيكي، لكن في نفس الوقت الجانب الدينامي يكون أولويا في كثير من القضايا.

4-1-1-4- عوامل أخرى:

لا يقوم المدرس بعملية تشكيل وتكوين شخصية التلميذ لوحده، داخل هيكل المدرسة، فهناك عوامل متعددة تؤثر في هذه العملية لكي لا ننقل كامل المسؤولية على المدرس فتختصر هذه العوامل فيما يلي:

1- الإدارة المدرسية: متكونة من الأفراد المسيرين للمؤسسة وفي النظام العام الذي تسير وفقه. فالمدير دوره، وللمساعد التربوي دوره في غرس قيم الانضباط، واحترام الوقت، والالتزام، كما أن للصحة المدرسية دورها في غرس اتجاهات وقيم النظافة والالتزام...

2- المحيط (أو البيئة المدرسية): ويُقصد به البناء، الشكل الهندسي للبيئات المدرسية، المساحة الخضراء... لكل هذه العناصر دورها وتأثيرها على ردود أفعال، وسلوكيات. ثم

اتجاهات و قيم التلاميذ.

فالمفهوم الذي يسمح للتلاميذ بلعب أدوار مختلفة، ولا يتأثر فيه جـ.د. كائن مستهلك فقط عن طريق ممارسة الرياضة ونشاطات ترفيهية وثقافية يجعل التلميذ في جو متحرر ينتج حتى الأفكار ، وبالتالي تسهل عملية اندماجه عندما يخرج لمحيطه الاجتماعي الكبير.

فدور المدرسة إذن جد مهم في عملية تشكيل الانجذابات والقيم لدى الناشئة .
فهناك عددا من المؤشرات التي يجب على العاملين في التربية أخذها بعين الاعتبار وهي
(كاظم محمد ابراهيم ، 1982 . 23 - 24).

أ- الانفعالات والممارسة: فلا بد من توفر هذه الميزة لدى القائمين ولوعن بعد بالعملية التعليمية، لأن القيم ليست مجرد ترديدات لفظية ، ولكنها تستنتج من السلوك والمظهر.
ب- القدوة: . هذا وتطالب من هيئة التدريس والمحيطين بالتلميذ أن يكونوا مثلاً يتتبع به.
ج- الانفعالات: وهو ليس مجرد اجبار التلميذ على تبني فكرة ما، وليس فرضاً لرأي المعلم ، أو استغلالاً لسلطته في التعامل مع التلاميذ، بفرض وصاياته الفكرية والقيمية، انما عن طريق عملية الانفعالات بطريقة علمية، يتم توجيه الفرد، خاصة التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي لادراك المواقف بالصورة التي تجعله يشعر بالضرورة و حاجته للتغيير نحو القيم الايجابية و يكون قادرا في المستقبل على الحكم، واستمرار السير في التجديد القيمي كلما دعت الحاجة لذلك و ليس رهينة لشيء ما....

د- المتابعة والمراقبة: وان عملية التطوير القيمي تتطلب وقتا وجهدا لا تنام عن طريق الحماس و الانفعال الآني، بل تتطلب متابعة مستمرة لسلوك التلميذ. بمراقبته واستمرار توجيهه.

وهذا العمل الجبار وإن نَحْمِلُ المدرسة مسؤوليته، فهناك مؤسسات أخرى لا تقل أهمية وتأثيرا فيه.

-2-2-4-2-2- الاسم :-

تعتبر الأسرة العامل الأول للتنشئة الاجتماعية ككل، وللتنشئة القيمية بالخصوص، فهي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تحدد لأبنائها ما ينبغي وما لا ينبغي أن يكون في ظل المعايير الحضارية السائدة في المجتمع.

ان التنشئة الاجتماعية هي " اعداد الفرد منذ ولادته لأن يكون كائن اجتماعيا وعضوا في مجتمع معين، والأسرة هي أول بيئة تتولى هذا الاعداد" (محي الدين مختار، 1982.128)، فأفراد الأسرة تكون صلتهم دائمة بالطفل منذ الصرخة الأولى للميلاد، لتنشأ علاقة التفاعل بين الصغير رضيعا، ثم صبيا، ثم طفلا، الى أن يدخل المدرسة. فهي تستقبل المولود و تحيطه بالرعاية، لتقوم بتعليمه آداب السلوك الاجتماعي، و تعلمه لغة قومه و تراثهم الثقافي والحضاري، من عادات و تقاليد وقيم و الخ

وتكف كل معارضة منه أو مقاومة لهذا التراث بحزم، لينشأ عضوا صالحا بين أبناء مجتمعه.

ان التربية الأسرية كما يشير الى ذلك (مفرج جمال 1999. ملتقى القيم) هي الوسيلة التي يكتسب عن طريقها الطفل القيم الأساسية والدعامات الأولى لبناء ذاته و شخصيته، ولكنها أيضا وعلى وجه الخصوص، وسيلة الجماعة في المحافظة على قيمها الأساسية .

فالأسرة تعتمد على أساليبها التربوية المختلفة، في اكساب الطفل السلوك الذي يتوافق مع القيم التي تدين بها، وعلى هذه التربية اذن يتوقف انسجام الفرد مع ثقافة المجتمع و قيمه، أو اختلافه عنها.

-2-2-4-2-2- الأساليب المعتمدة من طرف الأسرة في تنشئة أبنائها:

ان التنشئة التي تقدمها الأسرة لأبنائها ما هي الا عملية مسترسلة مستمرة، تتم بصفة أوتوماتيكية، تلقائية، انسانية، (فوزية دياب 1981. 345)، لهذا فانه من غير الممكن النظر في الأساليب التي تعتمد عليها على أنها عملية، يمكن تشريحها، أو تتم وفق برامج وخطط محددة:

انها الاطار الطبيعي" ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودة ورحمة " (قرآن كريم)، فكل الأساليب الطبيعية، تلقائية غير مصطنعة.

أول هذه الأساليب هو: 1- الرعاية والحب : انه موجود قبل خروج الطفل للحياة، بين أبويه الذين ينتظران مجيئه بفارغ الصبر.

ان الطفل هنا يولد ولا يكون لديه ما نسميه بالضمير ولا يستطيع أن يميز بين ما هو خاطئ وصحيح، فيكون اطاره المرجعي الأول والديه فنمو الضمير يتضمن كما يشير الى ذلك علماء النفس عملية يوحد (Identification) الطفل مع والديه، ويقرى هذا التوحد بينهما كلما كان الوالدان أشد رعاية وأشد حبا".

فالطفل في علاقته الأولى مع والدته، يتمتع بعلاقة عاطفية حميمية معها من خلال عملية الارضاع الطبيعية أين يندمج و يتوحد كلياً مع والدته، وحتى في علاقته العاطفية مع الوالد، فالطفل يكون حريصاً على الاحتفاظ بحميمية هذه العلاقة، ومن خلال ذلك يعمل لا شعورياً، وحتى شعورياً على تبني أنماط السلوك والمعايير التي يملئها عليه. وهنا تتضح أهمية شعور الطفل بالقلق من فقدان الحب كعامل من العوامل التي يتضمنها نمو الضمير (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992:90).

فالطفولة ليست مرحلة بيولوجية فقط، بل هي انفعالية وعقلية، فالطفل يتأثر أشد التأثير بالعطف والرفق والرحمة يتلقاها من والدته في مرحلة الحضانه خاصة، ليكبر سوياً ومتزناً نفسياً وعقلياً. " فالطفل في حالة الارضاع لا يشبع حاجته الى الطعام فقط، بل يشعر باللذة والدفع والانسجام. واهمال الطفل في هذه الفترة وعدم حمايته قد تؤدي الى مزيد من الاضطرابات النفسية لديه. ونتيجة اهماله أيضاً تظهر لديه الاضطرابات السيكوباتية المتمثلة في الادمان والتشرد، واحتراف الدعارة، واللامسؤولية وعدم النضج الاجتماعي، وكذلك الانحراف الجنسي " (بوفحص مباركى، العدد 1 - 1991). فالطفل الذي لا يشعر بحب والديه، لا يكون لديه ما يخشى على فقدانه، و بالتالي فانه يصعب أن نتصور في هذه الحالة كيف يمكن أن يتمثل الطفل معايير المجتمع و قيمه " (اسماعيل محمد عماد الدين، عالم المعرفة، العدد 99-1986).

2- أسلوب تعامل الوالدين:

أ- المكافأة والعقاب: ان الأسلوب التعاملي الذي يعتمد الوالدين مع ابنانهم ذكورا واناثا له أكبر الأثر على سلوكهم و بالتالي على تنشئتهم الاجتماعية و القيمة بصفة عامة. ان أهم الأساليب المعتمدة في عملية التعلم الاجتماعي، من الثواب والعقاب يولدان داخل النظام الأسري، قبل أن تعتمدهما أي مؤسسة نظامية.

ففي علاقة الطفل بأفراد أسرته، من أبويه و اخوته وحتى أقرابه فيما بعد ينعرض لأسلوبي الاثابة منذ الملاحظات الأولى لميلاده من خلال مواقف كالمناغاة، الارضاع، تغيير الملابس...، من طرف والدته عن طريق الاشباع العاطفي والحنان، ففي دراسة علمية لجولدمان ايسلر (Goldman, F.E) خلص الى أن شخصية المتأثر ترتبط مع الاشباع في الرضاغة وشخصية المتأثر ترتبط مع عدم الاشباع.

وإن أول صور العقاب للطفل هو الحرمان مما هو طبيعي وفطري، لينشأ غير سوي جسديا و اجتماعيا. لتأتي بعد ذلك، صور أخرى للاثابة والعقاب التي يتعرض لها الفرد، رضيعا، فصيبا، طفلا، فمراهقا، غشبا... وكلها تؤثر على نمو شخصيته وسلوكه، وقيمته وعاداته. فمثلا " اذا كان الأب شخصا سلطويا في علاقته بأفراد الأسرة، بات من المحتمل ان تتأكد لدى الأبناء قيم الاكراه والسيادة و الفردية، وبالمقابل اذا تميز الأب بالديمقراطية فان قيم الحرية والاهتمام والجماعية يمكن أن تتبدد طريقها الى نفوس الأبناء" (كمال المنوفي، مجلة العلوم ، 17.1978). وقد تبين لاختلاف اسلوب التعامل بين الجنسين تأثيرا فيما يتبناه الأبناء من قيم، فالبنسبة لمعاملة الوالدين للأبناء الذكور وقعت أعلى درجات مقاييس القيم الايجابية في المستوى المتوسط من معاملة الآباء و الأمهات، فالمستوى المتوسط من تسامح الوالدين على سبيل المثال يرتبط بظهور قيم مثل العمل و التعليم كفاية، والعمل بدافع من الداخل ، والطهوح والسعي لتحسين الحال. والحرمان من ممتع عاجلة طافا في متع أجله. أما بالنسبة لمعاملة الوالدين للإناث فتبين أن أعلى متوسط معظم مقاييس القيم الايجابية تظهر في ظل أعلى مستوى من تسامح الآباء وأدنى مستوى من تسامح الأمهات". (عبد اللطيف محمد خليفة ، 91. 1992).

بالإضافة إلى العاملين المذكورين سابقاً، تلعب الثقافة الاجتماعية وكذلك النمط المعيشي للأسرة، ومركزها الاجتماعي دوراً مهماً في التأثير على تنشئة الأطفال قيمياً، ولا ننسى المستوى التعليمي الذي يساهم بدوره في هذه العملية.

يتبين من ذلك أن الأسرة كمؤسسة اجتماعية لها دور أساسي وأهم الأثر في تنشئة قاعدية، تدير كسلطة، فيما بعد لأفراد المجتمع على قيمه لا يتنازل عنها، إلا إذا تعرضت لما يسمى بصراع القيم في أثناء اتصاله بمؤسسات اجتماعية أخرى، التي بدورها تقوم بصقل أو تغيير أو تعديل قيم الأفراد وفق أطرها. ولعل أهم هذه المؤسسات التي يدخلها الطفل بعد الأسرة، المدرسة (تعرضنا إليها بالتفصيل كعنصر أساسي في البحث) ثم المؤسسات الأخرى: المسجد، جماعات الرفاق، وسائل الإعلام...

-2-2-4-3 أماكن العبادة (المساجد):

أو كما يسميها المختصون في علم النفس الاجتماعي بدور العبادة، فقبل البدء في التعرف إلى أهمية ودور هذه المؤسسات في التنشئة القيمية لأفراد المجتمع، نشير إلى هذا الحديث لغاندي الذي يصرح فيه بقوله "أن من يزعم بأن هناك فصل بين السياسة والدين فإنه لا يعرف. معنى أي منهما" لينهي الجدل السفسطاني القائم بأنه لا سياسة في الدين ولا دين في السياسة" (إسماعيل عبد الفتاح، 1989، 104).

فدور العبادة من كنائس ومساجد، ومعابد مختلفة لها دور مهم، وخطير في عملية التنشئة الاجتماعية، وهذا ليس من خلال المعلومات أو الخطب الدينية والروحية والأخلاقية في مراقف معينة، وإنما تدخلها أصبح يوماً من خلال تدريس وتعلم المبادئ، والخلق للأطفال داخل هذه المؤسسات، أو حتى للبالغين من الأفراد.

لا يستطيع أحد أن ينكر بأن هذا الشكل المتواجد حالياً من المدارس للتعليم هو تطور التعليم "سجدي" في العالم الإسلامي كله. ولعلنا نذكر السيرة الأولى للمسجد أيام الرسول صلى الله عليه وسلم والصحابه والخلفاء الراشدين وفي كل العهود والدول الإسلامية من بني أمية إلى الدولة العثمانية، أين تمثل دوره في الإشعاع الفكري والثقافي

والحضاري وحتى في العصر الحالي. لا ننسى أن مختلف الحركات التغييرية في كثير من الدول (مصر ، ايران ...) اتخذت من المسجد معقلا لها. فشكل هذه المؤسسة في الجزائر مثلا الى ما قبل 1979 (تاريخ الغاء التعليم - ما يسمى الأصلي). كان المسجد، مؤسسة تضاهي دور المدرسة في عملية التعليم و التربية، خاصة أثناء فترة الاستعمار الفرنسي، أين كان المسجد، الكتاب، الزاوية، والمدرسة، كلها أشكال للمدارس والثانويات والجامعات حاليا. و ان كان دور الكنيسة قد اثرت فيه حملات العلمانية في الغالب، وأضعفت من تأثيرها كعامل من عوامل التنشئة الاجتماعية في المجتمعات الأوروبية.

فدور المساجد، في مختلف بقاع العالم، لا زال مستمرا كعامل من عوامل تنشئة الأفراد دينيا وأخلاقيا، وهي باقية للبشرية التي تقرأ وتسمع دوما قول الله سبحانه وتعالى " في بيوت أذن الله أن ترفع ويذكر فيها اسمه يسبح له فيها بالغد والأصال " (سورة النور ، الآية رقم 36).

ان دور العبادة باختلافها، وخاصة المساجد في المجتمعات الاسلامية، لا يتوقف دورها على بث وايصال المعلومات الدينية و الروحية والأخلاقية فقط، بل " تتجاوز هذه القيم لتؤدي دورا خلاقا في حياة الفرد بمحاولة ربطه و ربط قيمه و معتقداته بالواقع الذي يعيشه و تحثه على المشاركة الجادة من أجل صانح العقيدة " (اسماعيل عبد الفتاح، 1989، 104). وهذا عن طريق ... مثل مختلف كليات روس والمحاضرات، الأعمال الخيرية الجماعية، والخطب الدينية... وتعتمد على الوعظ والارشاد الدينيين. التي تعمل على غرس القيم المختلفة في الناشئة، كقيم الأخلاقية (الكرم ، المساواة ، المحبة...)، والقيم الاقتصادية (حب العدل و الكسب الحلال ، و...) والقيم النظرية أو العلمية (حب العلم و العلماء ، والقيم الاجتماعية ، كالنضال والتعاون....).

فكل هذه القيم مجتمعة تسمى القيم الدينية في الدين الاسلامي لأنها تدخل ضمن القيم التربوية التي تدعوا اليها الشريعة.

ويعتد النظم التي دور العبادة بصفة عامة وعلى المساجد بصفة خاصة ك...

ذكر أنفا على وسائل مختلفة و كذلك على اساليب نفسية تشد عقول و عواطف الأفراد لتجعلهم يمتثلون لأوامر والنواحي الدينية، فتتمثل فيهم القيم المختلفة لتمييزهم عن غيرهم من الأشخاص الذين تعرضوا لهذا النوع من التربية في انساقهم التيمية فقد بينت دراسة في موضوع المقارنة بين فئتين من التلاميذ، الأولى تعرضت للتعليم الرسمي (الحكومي)، والثانية الى التعليم الديني (في الكنيسة)، الى أن طلبة هذه الأخيرة يفصحون عن أهمية قيمة التسامح، وقيمة النجاة والخلود في الحياة الآخرة، في حين تمثل قيمة الحياة المثيرة كل ما تحمله من متعة دنيوية، و للقيمة الجمالية أهمية كبيرة لدى طلبة المدرسة الأولى (فيذر 1972: Vol 2 : N° 03-193).

و ان هناك اختلاف آخر فيما بين الديانات ، فيعطي اليهود أهمية لقيمة المساواة والسعادة، وامن الأسرة والحكمة والكفاءة، أما المسيحيون فيعطون أهمية لقيمة النجاة والخلود في الحياة الآخرة، وقيمة التسامح في قمة النسق القيمي (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992). كما أن هناك اختلاف بين القيم التي يتبناها الطفل عند تعرضه للتربية، عن غيره من الأهل والكهول ... ، ليبقى دور هذه المؤسسات جد خطير في التنشئة القلبية للأفراد، والذي لا بد من ترسيده ورعايته بهدف غرس قيم أكثر ايجابية تبنى ولا تهدم. و قيم تعمل على التطوير و التحرك، لا الجمود و الركون لجبرية لا وجود لها. لأن أهم مؤسسة لعبت دورها عبر التاريخ الاسلامي الطويل و حتى أثناء الثورة التحريرية بغرس قيم التضحية، حب الوطن، الاستشهاد، حري أن يعاد دورها الى ما كانت عليه انما لجهودها مع بقية المؤسسات الاجتماعية الأخرى للخروج من الصراعات القيمية التي نعيشها.

4-4-2-2- جماعة الرفاق (الأصدقاء):

تتمثل في " مجموعة الأصدقاء والزملاء والبيئة الخارجية التي تحيط بالطفل سواء في المدرسة أو المنزل " (اسماعيل عبد الفتاح، 1989 : 99)، لقد ظهرت هذه الجماعة بتأثيراتها المخيفه على صغار المجتمع نتيجة ضعف العلاقات الاجتماعية فما بين أفراد

الأسر و العائلات، بسبب صراع الأجيال، و هذا نتيجة أيضا للمتغيرات الاجتماعية التي يعيشها المجتمع، بظهور مؤسسات اجتماعية مختلفة تنافس الأسرة في دورها من المدارس والمجتمعات والنوادي... أين يتسنى للأطفال والمراهقين بالتهيكل رسميا أو غير رسمي فيها.

يظهر أثر جماعات الرفاق بمجرد خروج الطفل في سن السادسة الى المدرسة، أو قبل ذلك عند دخوله للروضة أو لمدرسة التعليم التحضيري فيكتشف الطفل عالما يختلف عن عالم الأسرة الضيق، و يبدأ اندماجه في جماعته الخاصة.

تعتبر جماعة الرفاق من أهم العوامل المؤثرة على السلوكات الظاهرية خاصة، للأطفال و المراهقين على وجه الخصوص، و هذا اسوء داخل المحيط الاجتماعي ككل، أو في المدرسة، ان تأثر المراهق أكيد في اتجاهاته و سلوكاته، وخاصة في حالة ميل المراهق الى تجاوز ومراقبة الآباء والأساتذة، فيتجه نحو تمثل العناصر الثقافية لجماعة أقرانه.

ان هذا التأثير الذي يمس الاتجاهات و الميول قد لا يتجه الى التأثير على القيم التي تبقى كمبادئ وكرادع لا يتمكن من تجاوزه، الا في الحالات التي يكون الفرد المراهق قد دخل في جماعة منظمة أو عصابة، التي تغير فكره. ان جماعات الرفاق ان كانت لا نعد وان تكون مجرد بناء اجتماعي غير رسمي، يضم هؤلاء المراهقين، الا ان تأثيرها بالغ الأهمية، سواء من الناحية الايجابية أو السلبية.

فمن الناحية الايجابية، فشكل جماعة الرفاق اذا كان منظما داخل القسم، أو في المدرسة ككل، أو في المجتمع، داخل النوادي، أو في صورة حركات و هيئات شبابية، يقوم المراهق بتجريب أو نشل أدوار اجتماعية مختلفة، فتبدأ تجاربه الأولى لتقييم الحمالية والعقلية و السياسية والدينية وهذا لا يمكن انكاره، ويتعلم خلالها طرق المشاركة والعمل الجماعي:

وهنا يعتبر " دوباس " (Debesse) " ان جماعة المراهقين التي يحب المراهق أن يشاركه بعض " " لها في حياة جماعية، تختلف عن عصابة الأطفال. لهذا دورا على

شخصيته" (Brugidou J D .1966). وان دوافع الانتماء الى جماعة دون اخرى، تعتبر شخصية، تمتدق للفرد المراهق حاجات نفسية عاطفية أكثر من الحاجات الأخرى التي تعتبر أولية (البيولوجية مثلاً)، و يلخص (محي الدين مختار، 1982 . 157)، أثر جماعة الرفاق على التنشئة الاجتماعية فيما يلي:

1- المساعدة على النمو الجسمي عن طريق إتاحة فرصة النشاط الرياضي والنمو العقلي عن طريق ممارسة الهوايات، والنمو الاجتماعي عن طريق أوجه النشاط الاجتماعي، وتكوين الصداقات، والنمو الانفعالي عن طريق المساندة الانفعالية، ونمو العلاقات العاطفية.

2- تكوين معايير اجتماعية، وتنمية الحساسية والنقد نحو بعض المعايير الاجتماعية الأخرى للسلوك.

3- القيام بأدوار اجتماعية جديدة مثل القيادة وتنمية الكثير من الاتجاهات الاجتماعية نحو الكثير من موضوعات البيئة الاجتماعية.

4- المساعدة على تحقيق أهم مطالب النمو الاجتماعي، وهو الاستقلال والاعتماد على النفس.

5- إتاحة فرصة التجريب والتدريب على الجديد والمستحدث من معايير السلوك، وان شكل هذه التأثيرات المختلفة لا تخلو من التدخل في عملية التنشئة القيمية للفرد، بتنمية قيم سياسية ودينية وعلمية لديه " ويمكن عن طريق جماعة الرفاق نقل الثقافات الفرعية، سواء كانت طبقية أو مهنية أو عرقية أو دينية. كما يمكن غرس قيم جديدة أير يتعلم الفرد اتجاهات ونماذج سلوكية جديدة.

ويبقى أن نشير الى خطورة الدور الذي تؤديه هذه الجماعة في التأثير الايجابي أو السلبي على أفرادها، فقد " يؤثر رفاق السوء الذين يتسم سلوكهم بأنه مضاد للمجتمع في سلوك الطفل، و بهذا نلاحظ ظاهرة جناح الأحداث في المجتمع (محي الدين مختار، 1982. 158). في شكل إرهاب جرائم، قتل، سرقة، إغتصاب التي تكون أشد خطورة إن كانت من قبل صغار أفراد المجتمع، من مراهقين وأطفال.

ليُخلص في الأخير بالإشارة إلى ضرورة معرفة و تشريح دور هذه المؤسسات غير الرسمية التي لازلنا نجهل أثرها وإن كنا نعرفه، نقابله بالإستخفاف، خاصة في وقتنا الحاضر أين تقلص دور الأسرة، والمدرسة وحتى المسجد، وبدأت تتميز الروابط الإجتماعية والأسرية بنوع من الضعف، و برزت مؤسسات إجتماعية تعمل بأساليبها الخاصة بتنشئة الأفراد إجتماعيا.

5.4.2.2 - وسائل الإعلام

يقوم النظام الإجتماعي، في أي مجتمع، عبر التاريخ على نظام إعلامي، مهمته نقل التراث الإجتماعي لأبنائه، وهذا عن طريق وسائل إعلامية مختلفة من صحافة، إذاعة، سينما، كتاب.... إلخ (وفق تسلسل ظهورها تاريخيا).

تقدم مختلف هذه الوسائل، معلومات وأخبار ووقائع، إضافة إلى نشر أفكار و آراء، وتستعمل في هذا، الفيلم، الشريط، الجلسات الإذاعية أو التلفازية، و الإشهار.... لتأثر على آراء وأفكار أبناء المجتمع .

إن وسائل الاعلام سواء المسموعة والمرئية والمقروءة يسميها علماء النفس الاجتماعي بقنوات الاتصال غير المواجهة. على غرار المدرسة والأسرة و جماعة الأقران التي تعتبر قنوات إتصال مواجهة، هذه الأخيرة التي يعتبر تأثيرها في تنشئة القيم والاتجاهات أكيد. وإن كان من غير الممكن عزل تأثيره ونفيه. وقد أشار الكثير من الباحثين أمثال برلسون (berlson) و انكلز (enkeles) إلى الدور الذي يمكن أن تقوم به وسائل الاعلام في تنشئة القيم العامة التي يراد لها أن ترسخ و تعمق لدى الأفراد. وفي نفس المجال يشير محي اندين مختار (1982) الى دور وأثر هذه الوسيلة في عملية التنشئة الاجتماعية فهي تعكس جوانب مختلفة من ثقافة المجتمع، وأن أثرها يزداد أهمية وعمقا من مرحلة لأخرى. فهي تعمل على نشر المعلومات المتنوعة الجوانب بغرض التعليم، الترفيه و التثقيف. كذلك على اشباع الحاجات النفسية للأفراد الى المعنويات والاعتراف ودعم الاتجاهات النفسية، وتعزيز القيم والمعتقدات أو تعديلها.

فوسائل الاعلام بتعرضها المباشر الى مناقشة أو حتى الإشارة الى سلوكيات ترتبط المجموعة من القيم، تصل الى أذهان وعقول قرانها أو مستمعيها بتأثيرها. و خاصة اذا كان الأسلوب المعتمد مشوقا يجلب الاهتمام. وهو في نظرنا ما جعل أغلب أفراد مجتمعنا يتجه إلى جلب النوانيات المقرة، هذه الأخيرة يعتبر دورها فعالا في إثارة ومناقشة قضايا متعلقة بقيم وعادات واتجاهات المجتمع بوسائل في كثير من الأحيان تقوم بتعرية المسائل المحرمة اجتماعيا (الطابوهات كما يسميها الاعلاميون أنفسهم) وجعلها عادية، خاصة اذا اعتبرنا أن أغلب هذه المسائل مرتبطة بقيم وتقاليد وعادات المجتمع، وكل الأساليب التي تعتمد عليها تتم تحت غطاء عولمة الثقافة والتكنولوجيا. مما أحدث تغيرات و شروح عميقة في ثقافة وتقاليد المجتمع.

اضافة الى ، هذا **تحتبر** وسائل الاعلام أهم مصدر للتعليم والتنشئة السياسية للأفراد، فمختلف الاتجاهات والقيم السياسية لأفراد المجتمع هي صور أولية لسلوكيات مكتسبة سواء من الأسرة، المجتمع، المدرسة، أو وسائل الاعلام، التي تلعب دورا مهما في هذه العملية، فقد أشارت دراسة جوزيف دومنيك (J.DOMINICK) عام 1972 الذي أراد من خلالها معرفة دور التلفزة في التنشئة السياسية لدى عينات من تلاميذ الصفين السادس و السابع في مدارس نيويورك، أن وسائل الاعلام هي مصدر المعلومات الأول عن الحكمة، كما أن وسائل الاعلام تعتبر المصدر الرئيسي للمعلومات السياسية للصغار. في هذه المجموعة العمرية بصورة عامة (اسماعيل عبد الفتاح، 1989، 97).

لنستخلص الى أنه من غير الممكن نفي التأثير الذي تحدثه وسائل الاعلام بصفة عامة، والتلفزيون خاصة على الصغار، إذ أن أغلب الأطفال يقضون فترات كبيرة أمامه، فيتعدون البرامج المخصصة لهم، خاصة في عدم حضور الأولياء، أو في غياب وعيهم بخطورة هذه الوسيلة، و هذا يعني أنهم يتعرضون لبرامج و أفلام ليست معدة لهم. وهذا يشكل خطورة على اتجاهاتهم و قيمهم (الهيتي ، 1988 العدد 123). وان عملية تقدير حجم التأثير الذي يحدثه التلفزيون لا يمكن تحديده بوضوح، في ظل وجود مؤثرات خارجية وعوامل مختلفة تعمل بدورها على التأثير وتساهم في حركة التغير الاجتماعي.

كما لا يمكن نفي التأثير الذي أحدثته التكنولوجيا ووسائل الاتصال الحديثة في تطور وتغير المجتمع. ويقصد بذلك الوسائل التكنولوجية كالسيارات والعقول الالكترونية (الكمبيوتر)، الى غير ذلك من الوسائل المادية التي سهلت الظروف المعيشية للناس. فبعد أن كان الاتصال بين الناس مثلاً لا يكون دون الالتقاء والتعارف وجهاً لوجه، أصبح بإمكان المرأة من بيتها مثلاً ربط علاقة تعارف مع شخص في أستراليا عن طريق جهازها الالكتروني؟؟ وهذا يعتبر بمثابة تغير جذري في قيم المجتمع الذي لا يسمح للمرأة خاصة وهي متزوجة بالنظر حتى من النافذة؟

بالإضافة الى وسائل الاعلام والتكنولوجيا الحديثة التي تعمل على التأثير في القيم الاجتماعية للأفراد، هناك طرق ووسائل أخرى مباشرة أو غير مباشرة تعمل على التنشئة القيمية أو التأثير عليها كالأحزاب السياسية أو الدينية، أماكن العمل، الجيش..... ولا ننسى الظروف البيئية، والطبيعية كذلك التي تخلق تبايناً واضحاً بين الأفراد والمجتمعات.

5.2.2- البناء القيمي من المنظور الاسلامي:

ان مصدر القيم الاسلامية، هو خالق الانسان والكون والحياة، وقد وضعها الله سبحانه وتعالى، مما جعلها تنوعاً من الخصائص، "ومن اهم هذه الخصائص أنها تتناسب وتتلاءم مع خصائص الطبيعة البشرية ومن ثم فهي تتصف بالإنسانية والاجتماعية والواقعية، وأنها ليست قيماً مجردة، بعيدة عن الواقع والممارسة" (محمود السيد سلطان، 1981، 92).

والتقديم الذي يضعه علماء الاسلام للقيم ينطبق على هذا المفهوم، فالقيم في الاسلام موروثة من الله، ومنها النسبية لاغير. فالقيم المطلقة لا تخضع لعملية التغير الزماني والمكاني، وتلك غير مرتبطة بالزمان والمكان، النفس الانسانية وسيولها، وهي بناءها هذا تحفظ للذات المسلمة علاقتها بخالقها وبالعباد مثل قيم الايمان بوحداية الله، تقوى الله... الخ ويرى عبد الحليم محمود "أن القيم المطلقة والثابتة ليست من صنع العقل ولا من نتاجه، والدين انما جاء هادياً للناس في جميع الأمور التي لو ترك رسلهم فيها لاطل السبيل، وهذه الأمور

1- العقائد ديم وراء الطبيعة (المينافيزيقية).

2- المبادئ الأخلاقية اجمالاً وتفصيلاً.

3- التشريع في قواعده العامة، وفي بعض تفصيلاته. (السيد الشحات أحمد حسن

بدون تاريخ، 64).

وقد تنبأ به الاسلام هذه القيم، التي يستوجب تنشئة المسلم وفقها، أحكام خمسة وهي الحرام، الحلال، المستحب (المندوب)، المباح والمكروه. وكل القيم تدور في فلكها أو محتواة فيها.

"ليتشكل ما يسمى بالحكم القيمي لدى هذا الفرد المسلم الذي هو تعبير عن المضامين الاسلامية في اختيارات الفرد المسلم. انه تكوين فردي لدى الذات المسلمة، مشبع بدرجة عالية بالقيم الاسلامية، ويحدد الاطار العام للفعل السلوكي. يتأثر هذا البناء من ادراكه عن تصور الموقف الاجتماعي واتخاذ القرارات الخلقية في إطاره، والقيم المتأصلة،

وعلى بصيرة من الآثار اللاحقة للسلوك، بما يتفق وروح الإسلام
(عبد الودود مكروم، 1996: 293).

لهذا كانت عناية التربية الإسلامية ببناء وتربية الإنسان مهمة وعظيمة، فهي تتعامل مع الإنسان على أنه خليفة الله في أرضه. وأنه الركن الأساسي في كل عمل يستهدف التعمير. وتتنظر إليه على أنه المسؤول على نشر العدل، الأمانة والصدق. وهذا طبقاً لقول الله عز وجل في القرآن الكريم " **يا داود، إنا جعلناك خليفة في الأرض فاحكم بين الناس بالحق ولا تتبع الهوى فيضلك عن سبيل الله...**" (سورة ص الآية 26)، وهذا يعني أن حياة الإنسان، حياة قيم وأخلاق.

ولذلك تستغرب أن ذكر كلمة قيمة لدى كثير من الناس توجههم مباشرة نحو هذه المثل والأخلاق التي لا بد وأن يتصف بها الإنسان، والتي ترتبط أشد الارتباط بمصدر الزامها والمتمثل في الدين. فعادة ما يعتبرنا الناس مثالية. وتعتبر القيم في الإسلام سواء الثابتة (المطلقة) أو النسبية، قيم تربوية واقعية. ويشير **يوسف القرضاوي** إلى خصائصها أنها "راعت الطاقة المحدودة لجماهير الناس، فاعترفت بالتصنيف البشري، وبالدافع البشري، وبالحاجات المادية والنفسية، كما راعت واقع الحزن من حيث هو حقيقة واقعة، ووجود شواهد ودلائل تدل على حقيقة أكبر منه ووجود أسبق منه، وأبقى من وجوده ذلك هو وجود الله، الذي خلق كل شيء وقدره تقديراً" (يوسف القرضاوي، 1981: 15).

ليتضح في الأخير البناء القيمي الذي يريد الإسلام تقديمه كإرادة وفقهه والمنهج الذي هذه العلاقة الارتباطية بين القيم الإيمانية ودلالاتها العمالية و"من ثم فإن الحكم القيمي الإسلامي هو الحلقة الوسيطة بين التزامات بالقيم الإيمانية وفكرة الذات المسلمة على التفاعل مع مواقف الحياة المختلفة" (عبد الودود مكروم، 1996: 290). لتبين أهمية الحياة القيمية التي يجب أن تكون لها سلم والتي تؤهلها في مختلف المواقف. الحياة الإسلامية أحكام واختيارات صحيحة. يتكيف وقتها مع أبناء مجتمعها وعاداتها. حياة تربية في الأمر، وهذه هي غاية البناء القيمي الذي يستهدفه المنظور الإسلامي للتربية.

الخلاصة:

يستخلص من كل ما ذكر سابقاً أن عملية التنشئة القيمية لا تتم في فضاء فارغ، فهي لا تخلو من متدخلين للتأثير عبر كل مراحل نمو الطفل، ابتداءً من الأسرة إلى المدرسة التي تعتمد على التنظيم والبرامج الدراسية ومختلف النشاطات في عملها. تستمر عملية التأثير على امتداد فترات نمو الطفل، من الطفولة إلى الشيخوخة مروراً بمرحلة المراهقة والشباب عبر المؤسسات التي ذكرناها.

وذلك كله في محيط البيئة التي ولد ونشأ بها. ويحكم المحيط الاجتماعي إطار الثقافة التي ينتمي إليها الفرد، فيتأثر بها. بالإضافة إلى تأثير المستوى الاجتماعي والاقتصادي وكذلك الدين، وقد عرفنا كيف انقلبت موازين القيم في المجتمعات العربية بعد ظهور عقيدة التوحيد وترسيخها في قلوب الأفراد، ونقرأ في التاريخ الأوروبي عن التغيير الذي حدث في كل مجتمعات أوروبا بعد القرن 16 عشر بعد أن تحررت من سيطرة الكنيسة وطقوسها ومن سلطان الخرافات والقوى الخبيثة.

فهما يكن المحيط أو الدين أو المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد فهو يتشرب من القيم والعادات والتقاليد التي يحتملها أبناء مجتمعه. وذلك عبر كل مراحل نموه فمن خلال عملية التنشئة الاجتماعية يكتسب الطفل سلوكياته ومعتقداته ومبادئه (Normes) وقيمه. فعملية "التنشئة الاجتماعية المطلوبة من مجتمع إلى آخر ومن عصر إلى عصر في ذات المجتمع، يعد الفرد للحياة اعداداً صالحة". وقد نتساءل عن نوع التنشئة الاجتماعية الصالحة لأبناء مجتمعنا العربي والإسلامي المعاصر. (عبد الرحمان العيسوي، 270، 2000).

وان كانت هناك عدة تساؤلات تبقى معشروحة، نورد هنا الموضوع و لا بد من الإجابة عنها، ليتم التحكم جيداً في مثل هذه العمليات حتى من الناحية الدمايكية و سنعرف كيف تتم هذه العملية عبر مراحل نمو الطفل، بالتعرض للآليات النظرية المفسرة لنمو واكتساب القيم وكيف يمكن تحقيقها في ظل الظروف المتغيرة التي يمر بها مجتمعنا. لآخر ومن فرد لآخر.

نمو القيم وارتقاءها

١-٣ مدخل الفصل

٢-٣ النظريات المفسرة لنمو القيم.

١-٢-٣ نظرية النمو المعرفي.

١-١-٢-٣ نظرية النمو الأخلاقي عند بياجيه (Piaget)

٢-١-٢-٣ نظرية النمو الأخلاقي عند كولبيرج (Kohlberg)

٢-٢-٣ نظرية التعلم الاجتماعي.

٣-٢-٣ نظرية التحليل النفسي.

٣-٣ ارتقاء نسق القيم.

١-٣-٣ في مرحلة الطفولة.

٢-٣-٣ في مرحلة المراهقة.

٣-٣-٣ في مرحلة الشباب و الرشد.

٤-٣ تغيير القيم.

خاتمة الفصل.

1-3 المدخل:

لقد ذكرنا فيما سبق أن الدراسة العلمية للقيم لم تبدأ إلا في حدود بداية العشرين. فقد كانت قبل هذا التاريخ رهينة الدراسات الفلسفية، البعيدة عن التجريب، ثم اهتمامات علماء الاجتماع التي أعطت تفسيرات سوسيولوجية بحثية للقيم في أواخر القرن التاسع عشر على يد فيفر وماركس. كما حظي باهتمام خاص من طرف دوركايم DURKHEIM الذي يعتبر مركز الأساس لعلم اجتماع القيم (أحمد أحمد بيومي، بدون تاريخ ، 102)، الذي يركز على موضوع القيم في تفسير مختلف الظواهر الاجتماعية، ويوجه انتباه السوسيولوجيين إلى أهمية القيم و الأفكار في الحياة، و مع ظهور علم النفس الاجتماعي بدأ تركيز علمائه على دراسة القيم في علم النفس، لتظهر بعد ذلك اطرار نظرية بأكملها في تفسير ظاهرة القيم من الناحية السيكولوجية.

2-3 النظريات المفسرة لنمو القيم:

1-2-3 نظرية النمو المعرفي: ترتبط هذه النظرية بصاحبها جان بياجيه (A. Piaget)، التي يتم تطويرها بعد ذلك معاً ونوه، وكذا العلماء الذين تبني هذه النظرية كأطار لدراساتهم وتفسيراتهم للظواهر السيكولوجية المختلفة أمثال هو فمان و بركويتز و دولارد ميلر. يرى أصحاب هذا الاتجاه أن اكتساب القيم وارتقائها يقوم على أساس التغير في البنية المعرفية Cognitive Constrets عبر مراحل العمر المختلفة بحيث تنتج هذه البنية والتراكيب المعرفية من تفاعل خبرات الفرد مع غيره.

حيث تعتبر النمو الأخلاقي بصفة عامة، ونمو القيم لدى الفرد عملية ديناميكية تؤدي إلى حالة يجد الفرد فيها نفسه قادراً على أن يسلك سلوكاً ما تبعاً للمبادئ الأخلاقية التي تبناها والتي وصل اليها.

ففي مرحلة أولى يقوم الوالدان والآخرين من ذوي النفوذ بتوجيه سلوك الأطفال والاشراف عليه. بينما تتبع الأخلاق في المرحلة الثانية ذاتياً من داخل الطفل (شفيق فلاح حسان، 1989 . 281).

تتم هذه العملية وفق بناءات عقلية معينة. ففي البداية يتم إعادة تنظيم العمليات المعرفية وفي مرحلة تالية يتم الظهور المتتالي لبناءات وعمليات جديدة.

فالارتقاء العقلي يحدث حسب النظرية المعرفية " لبياجية " نتيجة التفاعل بين عمليتين التمثل (Assimilation) والمواءمة (Accommodation).

ويقصد بعملية التمثيل هنا تفسير الفرد للموضوعات والأحداث الخارجية في ضوء الأفكار والمعلومات المتاحة.

أما المواءمة فالمقصود بها عملية الإدراك والاستبصار للعلاقة بين خصائص الموضوعات الخارجية والعمليات الداخلية.

وهنا يعني أن النمو الأخلاقي بصفة عامة، ونمو القيم عند الأفراد يرتقي عبر نمط منطقي ومتسلسل على نحو هرمي " وهو يرتبط بصورة وثيقة جدا بمراحل النمو التي تسم تطور التفكير المنطقي. لذلك يعتقد " بياجية " أن تعليم المفاهيم والأحكام والأخلاقية لا تختلف في شيء عن تعليم مفاهيم الوزن أو الحجم أو الكثافة، وأن الأطفال يطورون معايير خلقية ذات مستوى أعلى كلما ازدادوا تقدما في السن " (عبد المجيد نشواتي، 1987 . 490) وهذا ما تعنيه عملية المواءمة في تصور بياجية، وتتغير من عمر لآخر، نتيجة عمليات التدريب المستمر التي يقوم بها الفرد لوظائفه العقلية بهدف التوافق مع البيئة " (عبد اللطيف خليفة ، 1992). وهنا نتيجة التفاعل النشط والمستمر مع عناصر البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها.

وقد نهج كولبورج وآخرون (Kohlberg, 1975) منهج بياجية، فيرون أن عملية ارتقاء القيم لدى الفرد لا تعني معرفة أكبر القيم الاجتماعية السائدة، بل يمثل تحويلا في بنية أو استراتيجية الأحكام الأخلاقية الأكثر تبكيرا. لأن النمو الأخلاقي يلمز عبر عملية النمو ذاتها. فهو ليس عملية تعليم مباشر. "بل يمثل عملية إعادة تنظيم للبنى المعرفية الناجمة عن تفاعل الفرد مع البيئة" (عبد المجيد نشواتي، 1987).

لذلك يرى كولبورج أن مهمة التربية الأولى هي تسهيل النمو الأخلاقي عبر مراحله المختلفة، للارتقاء بالفرد إلى المستوى الأعلى، حيث يتسم سلوكه بالفرد بالقيم العالمية والانسانية.

اذ يرفض أصحاب هذا الاتجاه فكرة اكتساب القيم عبر عملية التنشئة القائمة على تذويت المضمون الثقافي لمجتمع ما، اذ تعبر احدى افتراضاته " أن نمو التركيب المعرفي هو انتاج التفاعل بين تركيب العضوية وتركيب البيئة، وليس نتيجة مباشرة للنضج أو التعلم الذي يشكل استجابات العضوية لتتفق مع تراكيب البيئة" (COHLBERG 1976.) وأن المعايير والمبادئ الأخلاقية الأساسية هي تراكيب أو بناءات تنتج عن تجارب التفاعل الأخلاقي. وكل تغير على مستوى البناء المعرفي يصاحبه تغير في تفكير الفرد من العيانية الى التجريب، وهذا يؤثر على النمو الوجداني للفرد، و"على نسق القيم الذي يتبناه والذي يمكن أن يكون عيانيا أو مجردا" (بياجيه في عبد اللطيف محمد خليفة ، 1992-107). وسنتعرض بالتفصيل للنمو الوجداني أو الأخلاقي عند أهم علماء هذا الاتجاه عند بياجيه وكوهلبرج.

3-2-1-1 نظرية النمو الأخلاقي عند بياجيه (Piaget): يرى بياجيه أن الأخلاق عند الأطفال تتطور على مرحلتين : (شفيق فلاح حسان، 1989-279-282)

1- تكوين الأخلاق بطرق الاكراه والغضب.

2- تكوين الأخلاق الذاتية النابعة من الطفل نفسه

ففي المرحلة الأولى يقوم الوالدان والآخرين من ذوي النفوذ بتوجيه سلوك الأطفال والاشراف عليه، بينما تتبع الأخلاق في المرحلة الثانية ذاتيا من داخل الطفل.

يعتقد بياجيه هنا أن النمو الأخلاقي عند الفرد مثل النمو المعرفي (Develloppement cognitive) . يمثل جزء من عملية النضج ضمن اطار خبرة العمر العامة (MC Candles and Evans).

يرى بياجيه اذن، أن الارتباط وثيق جدا بين التطور المعرفي والتطور الخلفي عند الطفل. فقد يسير التطور الخلفي في خط مواز للتطور المعرفي. ويمكن التمييز بين ثلاثة مستويات من التطور الخلفي عند الأطفال.

1-1-1-2-3- مرحلة ما قبل الأخلاق (Premoral period): تمتد هذه المرحلة من سن الولادة

وحتى السنة السابعة من العمر. ويقابل هذه المرحلة مرحلتين من مراحل التطور المعرفي وهما:

- المرحلة الحسية - الحركية، ومرحلة ما قبل العمليات، ويكون التركيز في هذه المرحلة على الذات، حيث يكون الطفل متمركزا حول ذاته ولا تظهر لديه في أول السنتين تقريبا أي قدرة على إصدار الأحكام الخلقية أو القيام بسلوك خلقي، ففي المرحلة الحسية - الحركية تتركز مشاعر الطفل وإحساساته حول ذاته وجسمه وأفعاله إلى حد كبير ويبدأ الطفل في أواخر هذه المرحلة بالتمييز بين نفسه، وبين الآخرين.

وفي السنة الثانية يحدث تطور بتركيز الطفل على شخصية الأب، أو من يقوم مقامه، ويقل التركيز حول الذات تدريجيا، ويستمر التركيز على مصدر السلطة حتى يبلغ الطفل سن السابعة. ولكن الأخلاق في هذه المرحلة لا تزال غير قابلة للتعميم على مواقف جديدة، فالطفل يمكن أن يقتنع بأن الكذب على أحد الوالدين لا يجوز ولكنه يكون حائرا على المعلم أو زميل له في الدراسة .

1-1-1-2-3- مرحلة العلاقات الخلقية القائمة على أساس الاحترام المتبادل:

وتمتد هذه المرحلة بين سن 8 و 11 سنة، وتقابلها مرحلة العمليات المادية، من مراحل التطور المعرفي، ومع بداية هذه المرحلة تبدأ طاعة السلطة التي كانت تميز المرحلة السابقة تتلاشى تدريجيا فاسحة المجال أمام الاستقلال المبني على الاحترام المتبادل. إذ يمكن لطفل هذه المرحلة مثلا أن يعترف بأن الأطفال لا يحبون من يرفض مشاركتهم بالعبة. ولا يرغبون في اللعب معه. ويساعد الطفل على تطوير ذلك بقدرته المعرفية الجديدة على عكس الحوادث التي تجري أمامه عكسيا ذهنيا واعادتها إلى نقطة البداية ولا يزال الطفل يركز على ما هو واقعي ومادي وهذا ما يميزه عن المراهق والراشد، وهذا ما يجعله أيضا صعب المرونة في أحكامه الخلقية، فمازال يعتمد في أحكامه على ما يدركه في الواقع المائل.

3-2-1-1-1-1-1-2-3 مرحلة الأخلاق النسبية: وتمتد بعد سن 11، مع بداية فترة المراهقة، متزامنة

مع تطور مرحلة العمليات المعرفية المجردة، وليس من الضروري أن يصل كل الناس الى هذه المرحلة. ومع وصول الفرد اليها فإنه ينتقل من التركيز على الواقع والمادة الى التركيز على التطبيق الواقعي والمثل الخلقية.

وفي هذه المرحلة يستطيع الشاب أن يأخذ بالحسبان كل العوامل والظروف في موقف معين، ويصدر حكما خلقيا (أو قيمة) على ذلك الموقف.

وهذا يعني أن الأحكام الخلقية التي يصدرها الفرد تعتمد على النية، وترجع الى نمو ذاتية ومستوى وعيه الخلقى وكذا تشكل منظومته القيمية. وأن الطفل كلما زاد سنه ازداد تحرره من مراقبة غيره (99 - 1932, Piaget).

وقد أثبتت عدة انتقادات حول هذه النظرية، وأهم هذه الانتقادات، تشير الى أن مراحل النمو الأخلاقي التي ذكرها بياجيه عامة جدا، لأن حصر التفكير الأخلاقي في مرحلتين رئيسيتين، لا تغطي الا سنوات الطفولة فقط. أما هوفمان (Hoffman) فيرى أن نظرية بياجيه ناقصة من الناحية التجريبية وذلك لاهمالها لعنصري العاطفة والدوافع في السلوك الأخلاقي.

وقد أشار كلا من باندور (Bandura) وماكدوجل (Macdonald) الى أن الحكم الأخلاقي السعند على استعمال مفاهيم النية، يمكن أن يعكس نوعا من التعلم الاجتماعي. وعلى الرغم من أوجه الانتقادات التي وجهت لبياجيه في تحديد مراحل النمو الأخلاقي، فهو أول الباحثين الذين خاضوا في هذا الموضوع وفتحوا الباب أمام بحوث أخرت هذا الموضوع الى التجريب، خاصة في ما يتعلق بالحكم الأخلاقي عند الطفل. لنتعرض فيما يلي لأحد زملاء بياجيه ، دائما في اطار النظري المعرفي.

3-2-1-2-3 نظرية النمو الأخلاقي عبد كوهلبرج (Kohlberg):

انطلق كوهلبرج من نظرية بياجيه ومبادئه، وبنى عليها نظريته في التطور الخلقى، اذ يرى بأن التقدم من مرحلة ادنى الى مرحلة أعلى في النمو الأخلاقي لا يمثل معرفة أكبر بالقيم السائدة. بل يمثل تحويلا في بنية أو استراتيجية الأحكام الخلقية الأكثر

نضجا. لأن النمو الأخلاقي يبتدىء عبر عملية النمو ذاتها، عن طريق عملية إعادة تنظيم البنى المعرفية الناجمة عن تفاعل الفرد مع البيئة (عبد المجيد نشواتي، 1987 - 490).

لقد استتبك كوهلبرج مراحل نمو الخلقى عند الطفل انطلاقا من دراساته التى قام بها سنة 1958، والتى شملت بحثا موسعا للحكم الأخلاقى عند الأمريكیین من السنة العاشرة من العمر إلى السنة السادسة عشرة. وتوصل إلى صياغة نمط للحكم الأخلاقى انطلاقا من نظرية بياجيه ومبادئه، ليبنى نظريته فى التطور الخلقى فى حدود سنة 1968.

ويرى أن النمو الأخلاقى يتطور فى مستويات ثلاثة (شفيق فلاح حسان، 1989 - 282 - 284):

3-2-1-2-1 المستوى ما قبل التقليدى: (Preconventional level) *

- ويتميز تفكير الطفل الخلقى فى هذا المستوى بالخصائص العامة التالية:
- يعرف الطفل الفعل الداخلى بأنه الفعل الذى يعاقب على القيام به، أما الفعل الصحيح فهو طاعة أوامر وطلبات السلطة المتمثلة فى الوالدين والمعلمين وغيرهم.
 - يتطور مفهوم الفعل الصحيح عند الطفل فىصبح مشتملا على كل ما من شأنه أن يعود بالمصلحة والفائدة عليه.
 - تتخذ المحطات التى يستخدمها الطفل للحكم على ما هو صحيح وما هو خاطئ فى ضوء المنفعة الذاتية التى يحققها له الفعل. فالتفكير الخلقى فى هذه المرحلة لا يزال ماديا وواقعا.
 - القوانين الخلقية من أوامر غير قابلة للتغيير، وضعها أشخاص فى السلطة العليا ويكون فهم القوانين عند هذا الطفل محدودة جدا بحيث أن تطبيقها لا يكون متسقا من موقف لآخر.
 - يطبق الطفل قوانين خلقية محددة فى مواقف محددة كذلك وهذا يعنى أنه يفتقر إلى تعميم القانون من الموقف إلى مواقف جديدة مماثلة.
 - الفعل الصحيح عند الطفل فى هذا المستوى هو ما يقوم به الناس الجيدون، الطيبون، ويتضمن هذا المستوى مرحلتين:

في المرحلة الأولى، وتسمى بمرحلة التوجه نحو العقوبة والطاعة (THE PUNISHMENT AND OBEDIENCE ORIENTATION)، فالطفل هنا يعتبر الفعل خيرا أو شرا حسب النتائج المادية التي تتركب على السلوك بغض النظر عن المعاني والقيم الإنسانية (عبد المجيد نشواتي، 1987-191). وقدوته في ذلك الراشد. وفي المرحلة الثانية، وتسمى مرحلة التوجه الذنبى الذرائعى (THE INSTRUMENTAL RELATIVIST ORIENTATION) ويرى الطفل فيها أن الفعل الجيد والصحيح هو ذلك الذي يلبي رغبات الأطفال وحاجاتهم.

3-2-1-2-3-2- المستوى التقليدي (CONVENTIONAL LEVEL):

تصبح قوانين المجتمع في هذا المستوى جامدة وحرفية. ويرى الطفل أن الفعل الجيد واجب من واجباته الأساسية كما أن النوايا تصبح مهمة. لأن السلوك الجيد هو الذي يجر موافقة الآخرين ورضاهم. ومن هنا فقد أطلق على المرحلة الثالثة (وهي أولى المرحلتين الفرعيتين في هذا المستوى) بمرحلة الولد الجيد والبنات الجيدة (GOOD BOY - GOOD GIRL).

أما في المرحلة الرابعة، (وهي ثاني مراحل هذا المستوى) فيتجه الطفل نحو السلطة المحلية وقوانينها، حيث يصبح واجب الطفل المحافظة على القوانين واحترام السلطة والنظام الاجتماعى. يصبح الطفل في هذه المرحلة واعيا بالنوايا والفروق الفردية التي يجب أن يحسب حسابها عند اصدار الأحكام الخلقية. كما يهتم الطفل بالعلاقات الجيدة بين الأفراد في الجماعة الواحدة، وبين الجماعات المختلفة، ويركز على ضرورة عدم القيام بأفعال خاطئة حتى لا تتحطم هذه العلاقات، ويعتقد الطفل في هذه المرحلة بأن للقوانين كلها نفس الدرجة من الأهمية.

3-2-1-2-3-1- المستوى ما بعد التقليدي (POST CONVEN - LEVEL): في هذا

المستوى يفلت الطفل من قيود السلطة والمجتمع ويصبح قادرا على تنظيم المبادئ الخلقية (أو قيمه) وإعادة تحليلها في المواقف المعنية. ففي المرحلة الخامسة (وهي المرحلة

الأولى في هذا المستوى) لا يعود واجب الطفل أو طاعته لحرفية القانون تتحكم في سلوكه الخلقى، ولكن الذي يتحكم في سلوكه الخلقى يتحول الى المبادئ التي تشكل القانون. أي أن فهم الطفل للقوانين والتزامه بها يتحول من الالتزام بحرفية القانون ونصه الى روحه ومضمونه. فمثلا يمكن أن يوافق الطفل في هذه المرحلة على السماح لكل الطلاب بالالتحاق بالمدراس الأكاديمية بعد الصف الثالث الاعدادي ليس لأن القانون يقول ذلك، بل لأن هناك مبدأ اجتماعيا هو مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية هو الذي يجب أن يحترم ويطبق.

أما في المرحلة السادسة (وهي المرحلة الثانية في هذا المستوى) فيتجه الطفل نحو القرارات المبنية على نظام شخصي من القيم. ويرى كوهلبرج أن هذا النظام يعتمد على مبادئ عالمية مثل العدالة، وتبادل المصالح وتساوي الناس في الحقوق واحترام كرامة الانسان كفرد انساني مستقل ومتميز، ومن هنا فان الفرد في هذه المرحلة يسعى لتطوير نظام خاص من القيم ينسجم مع ما عنده من ضمير.

* ويتبين لنا في الأخير مدى الصلة الوثيقة بين نظرية كوهلبرج ونظرية بياجيه في النمو المعرفي، ويمتاز النمو الأخلاقي بالعديد من خصائص النمو المعرفي والتي يمكن ايجازها في (عبد المجيد نشواتي، 1987 - 194).

- ان مراحل النمو الأخلاقي تشير الى منظومة فكريه، تختلف فيها كل مرحلة عن سابقتها، من حيث كمية المعارف والخبرات التي تحويها، ومن حيث البنية الفكرية التي تنتظم فيها تلك المعارف والخبرات. وتتكون هذه المنظومة عبر عملية التنشئة الاجتماعية، حيث يقوم الطفل أثناء نموه بتعديل بنيته الأخلاقية القائمة، وإحلال بنية جديدة مكانها. وذلك نتيجة لما يتعرض له من خبرات أثناء تنشئته.

- يأخذ النمو الأخلاقي اتجاها نحو المستويات الأعلى، في مراحل متسلسلة ثابتة لدى جميع الأفراد، بغض النظر عن تأثيرات العوامل البيئية والثقافية.

- كل التغيرات والتطورات التي تحدث في النمو الأخلاقي مرتبطة بالعمر الزمني للفرد، فتسود الأحكام الأخلاقية للمستوى الأول (ما قبل التقليدي) حتى السنة التاسعة من العمر وتسود أحكام المستوى الثاني (التقليدي) من التاسعة حتى الخامسة عشر. أي حين

تسود أحكام المستوى الثالث (ما بعد التقليدي) بعد الخامسة عشر، غير أن ذلك لا يعني حتمية وصول الأفراد الى المستوى الثالث، فقد يتوقف النمو عند بعض الأفراد في المستوى الأول والثاني والقليل من يصل الى المستوى الثالث وهو مستوى الأخلاقية المبتدئة (SPRINTALL 1977، في عبد المجيد نشواتي، 1987).

وقد واجهت نظرية المراحل هذه لكولبرغ عدة انتقادات، حتى من الذين يتخذون الاطار المعرفي منهجا لدراساتهم مثل رست (REST) الذي أشار الى أن هناك عدة تعقيدات في النمرا الأخلاقي لا تستطيع نظرية المراحل تفسيرها (REST & ALL. 1978). لهذا فقد عمل على اقتراح تعديلات لمفاهيم نظرية كولبرغ، انطلاقا من الدراسات التجريبية التي قام بها ابتداءا من سنة 1971م. باستخدام اختبار تحديد القضايا الأخلاقية (DEFINING ISSUES TEXTS) كوسيلة لجمع البيانات، ويلاحظ أن بعض الصيغ والكلمات التي استخدمها عند وصفه للمراحل، تتشابه تماما مع تلك التي استعملها كولبرغ كمفهوم التذبذبات في تفكير الأفراد حول القضايا الأخلاقية (جيلالي بوحمامة، 1989 . 118).

ورغم الانتقادات التي وجهت لنظرية المعرفة، إلا أنها قد اسهمت في هذا الجانب من المواضيع والذي يصعب الخوض فيه و تحديده بدقة وقد ألقت الضوء على أهمية العوامل المعرفية كمحددات لاكتساب الفرد لقيمه. و تغيرها عبر المراحل العمرية . " وقد كشفت نتائج عدة دراسات أن قيم الفرد تتجه نحو المزيد من العمومية والتجريد، نتيجة لارتقاء الوظيفات والعمليات المعرفية (MUSSEN & ALL في عبد اللطيف محمد خليفة، 1992 - 107).

2-2-3 نظرية التعلم الاجتماعي:

يعتقد أصحاب هذه النظرية أن التطور الأخلاقي يحدث عند الطفل بالطريقة نفسها التي يحدث فيها تعلم المهمات الأخرى. " ويعتبرون أن مبادئ التعلم العامة كافية لتفسير تعلم السلوك الخلقى، وهذا يعني أن الاجراءات التدريبية المتضمنة في تعلم السلوك الخلقى، هي نفسها المتضمنة في تعلم أي نوع من السلوك، وإذا فهمنا كيف يتم اكتساب السلوك الخلقى، فلن تكون لنا حاجة لافتراض أبنية عقلية أخرى (توق وعدس، 1984.123).

ويستخدم أصحاب هذا الاتجاه عددا من المفاهيم في وصفهم لكيفية اكتساب القيم. كالتدعيم الإيجابي (التعزيز)، التدعيم السلبي، ويتعاملون مع القيم على أنها إما ايجابية أو سلبية، كما أنها ليست أكثر من مجرد استنتاجات من السلوك الصريح للأفراد. فالقيم حسبهم هي " ثمرة مبادئ وقيم الثقافة التي تغرس خلال التربية الأسرية. وما الأخلاق بصفة عامة عندهم إلا مجرد " تعلم سلوكات خاصة تتم عن طريق الثواب والعقاب" (MICHEL LAËS, 1983.122).

تحدث عملية تعلم القيم من خلال مشاهدة أفعال الآخرين وتقليدهم ولا شك أن مبادئ التعلم العامة، مثل التعزيز والعقاب والاطفاء والتعيم والتميز كلها تلعب دورها في عملية تطور الأخلاق، وتفسر التأثيرات البيئية في التطور الخلقي عادة في ضوء ما يحدث من تباين واختلاف في قوة التعزيز أو العقاب. أو الوعظ والارشاد الذي يقدمه عادة الوالدان أو غيرهما ممن يقومون بدور التنشئة الاجتماعية (شفيق فلاح حسان، 1989-179).

بصفة عامة يلخص كوهلبرج (KOHLBERG, 1976.32) مجموعة من الافتراضات يقوم عليها منهج هذه المدرسة في دراسة النمو الأخلاقي وهي:

- 1- النمو الأخلاقي ليس نتيجة أي تعديل في التركيب المعرفي، وإنما هو في الامتثال للقواعد الاجتماعية.

- 2- العوامل المحفزة للأخلاق لها جذورها في الحاجات البيولوجية التي يعبر عنها عن

طريق البحث عن الثواب وتجنب العقاب.

3- الأخلاق نسبية، وتعتمد على المعايير التي تتعلق بالمواقف البينية.

4- المعايير الأخلاقية هي تمثيل للمعايير الخارجية.

5- وأن التغيرات في قوة الثواب والعقاب تعكس تأثير البيئة وأثرها في الفرد.

ويؤكد كل من باندورا وولترز (BANDURA & WOLTRES) وهما من رواد هذه النظرية، على أهمية التعلم من خلال النموذج الاجتماعي (SOCIAL MODEL) ومن خلال المحاكاة (IMETATION)، وعلى التعلم من خلال العبرة (VICARIONS LEARNING) الذي يتم من خلال التدعيم الذاتي (SEFF - REINFORCEMENT) بدلا من التدعيم الخارجي.

" فتعرض الطفل لنماذج سلوكية تقع أمامه مباشرة تجعله يصوغ الموقف ويختزن المعلومات ثم ينتظر الوقت المناسب لكي ينتج هذا السلوك، فالسلوك المتعلم على هذا النحو يكتسب مرة واحدة عن طريق التعرض للنماذج (محمد عماد الدين اسماعيل، 1981).

وعلى الرغم من أن بعض أشكال السلوك يتطلب تدريبا مباشرا، فإن معظمها يتم اكتسابه من خلال المحاكاة والتوجد مع الراشدين، "وهي عملية تتم نتيجة محاكاة الطفل لأنماط السلوك الذي لم يحاول الأباء تعليمه لأبنائهم بشكل مباشر" (عبد الحليم محمود، 75.1980). وغير مباشر وذلك عن طريق التقليد أو المحاكاة. فالتقليد يعمل على تكوين ما يسمى بالضبط الذاتي (SEFF CONTROL) لدى الفرد، وبالتالي تعلم السلوك الخلقي اللائق اجتماعيا .

فالفرد في نظر أصحاب هذا الاتجاه يتعلم الكثير من خلال ما يراه من نماذج حية أو رمزية، خاصة إذا اقترن سلوك هذه النماذج بنتائج معززة، "فمشاهدة الشخص الملاحظ لنموذج أثيب أو عوقب على القيام بسلوك النموذج سيجلب له نتائج مماثلة إذا قام بتقليده" (محي الدين توي، 29.1980).

وقد أضاف ماكينى (MAKINI) ما يسمى بالأنماط التحاشي (AVOIDANCE PATTERNS) كأسلوب لتعلم الأخلاق أو القيم و يركز على بعدين:

1- التدعيم، (ويتضمن المكافأة والعقاب).

2- التوجه السلوكي (BEHAROIORAL ORIENTATION) و يتضمن التوجه النهائي أو التوجه الأمر.

وقد توصل ماكيني الى أن اكتساب القيم السلوكية يقوم على اساس الاحساس بعمل ما هو صواب، وما هو خطأ، وتثبيت القيمة يكون بالمكافأة والعقاب..

عكس نظرية النمو المعرفي، تعطي هذه النظرية الأهمية الكبيرة للعوامل البيئية في تحديد السلوك ونموه. وقد أهمل الباحثون دور العوامل المعرفية في عملية النمو الأخلاقي. كما يؤخذون على تجاهل خصائص الطفل المعرفية، حيث أنهم يقولون بإمكانية تدريب الأطفال على المبادئ الأخلاقية وكذا تزويدهم بالقيم السائدة، فذاك غير ممكن لارتباطه بمستوى النمو المعرفي وتطور البنى المعرفية لديهم (عبد المجيد شواتي، 1987.489).

كما يرون ان اكتساب القيم والمعايير الداخلية للطفل يتم بنفس الطريقة التي يكتسب من خلالها الدور الجنسي الملائم ثقافيا.و بذلك فهي تتفق مع النظرية التحليلية في هذه الفكرة، وباهماتها لدور الجانب المعرفي.

3-2-3 نظرية التحايل النفسي:

يربط علماء النفس التحليليون ارتقاء القيم ونموها بالارتقاء النفسي الحنسي وهذا يتم خلال الخمس سنوات الأولى من عمر الطفل (محي الدين توك، 1984)، أين يكسب الطفل ما يسميه فرويد، أنه الأعلى (SUPER-EGO) من خلال عملية التوحد (IDENTIFICATION) مع الوالدين.

يقوم الوالدان اللذان يمثلان السلطة في نظر فرويد دائماً، بتعليم الطفل القواعد الأخلاقية والقيم التقليدية والمثل العليا للمجتمع، عن طريق مكافأة الطفل عندما يفعل ما يجب عليه، كما أنهما يعاقبانه عندما يخطئ فيما يجب عليه (هول كالفين. س ولندزي في فرج أحمد فرج وآخرون، 1981).

فمن خلال تحليل فرويد لعملية ارتقاء الأخلاق ونموها، " نستطيع القول أن فرويد وكأنما ينظر الى الأخلاق من منظور الأثينية- أخلاقي أولاً أخلاقي- حيث يعتبر الطفل أخلاقياً عندما يمتص معايير وقيم والديه، وبالتالي معايير المجتمع خلال عملية التقمص، أولاً أخلاقياً عندما لا يتمكن من امتصاص هذه المعايير " (محي الدين توك ، 1980 ، 26). وان شكل هذه العلاقة بين الطفل ووالديه، يرى علماء النفس التحليليون أن الطفل يسقطها وهو تلميذ في المدرسة مع معلمه، والتي تتمثل في " مجموع العلاقات التي عاشها (كطفل) مع الأم (علاقة عاطفية) والأب (علاقة سلطوية) ويتمثل هذا الإسقاط مثلاً في إعادة نفس السلوك العاطفي والاحساس الذي عاشه التلميذ خلال طفولته (ونحن نعلم الأهمية التي يعطيها علم النفس التحليلي لطفولة الفرد)، أعادته في مستوى الوضعية التربوية، أو محاولة البحث في سلوك المعلم، عن تعويض سلوك أبويه بالبيت ... الخ" (أحمد شبشوب، 1986، 252).

فعملية اكتساب أو تنمية القيم لدى الطفل حسب هذه النظرية " عملية عقلية لا شعورية أو حيلة من حيل الدفاع اللاشعوري، وهي حيلة التقمص أو التوحد IDENTIFICATION (عبد الرحمان العيسوي، 2000، 14)، والتوحد من المفاهيم الأساسية التي يعتمد عليها أصحاب نظرية التحليل النفسي في تفسيراتهم لنمو الشخصية، التوحد

يتم ليس بتمثل خصائص وقيم الوالدين فقط، بل كما ذكرنا سابقا لكل من يقوم مقامهما، من أشخاص آخرين (كالمعلم ، الامام...)، او جماعة أو حزبا، أو وطننا، أو مذهبنا من المذاهب الفكرية، السياسية، والنفسية...الخ.

فالطفل يتوحد مع والديه حسب هذه النظرية لكي يحل بعضا من الصراع الذي يعاني منه بسبب ما يسميه فرويد عقدة أوديب (OEDIPUS COMPLEX) وتنتهي تعلق الطفل الذكر بأمه جنسيا وعاطفيا، وحبه إياها واعتباره الأب منافسا قويا له في حب أمه، لذلك يرغب على المستوى اللاشعوري، التخلص من الأب وهو لذلك يشعر بالصراع والألم. فيقوم بتقمص شخصية الأب وانتحال صفاته، والتوحد معه خوفا من الإقصاء وتخلصا من الموقف الأوديبي (عبد الرحمان العيسوي ، مرجع سابق).

وهذا يعني أن الطفل يستدمج قيم والديه وبالتالي قيم المجتمع، فالأنا الأعلى يبقى دائما مراقبا ومعارضاً لدفعات ومطالب الأنا البدائية وخاصة المتطوعة بالبدن والعدوان، فالشخص الفاضل ذو القيم الأخلاقية هو الذي يكف دفعات الأنا، وحدث انهز، بمعنى أن صاحب القيم الميثالية هو الشخص الصارم.

"ان النسق القيمي عند الراشد يعبر عما يتمثله الفرد من قيم ومعايير المجتمع الملزمة، وينتج في ذلك بعد المحددات والاهتمامات والاختيارات والتفضيلات التي تنطوي على رغبة في استجلاب كل ما هو ايجابي من قيم وافعية والابتعاد عما هو سلبي، أيضا الأمر بالنسبة للطفل، فالتفضيل والاختيار لديه يتمثل فيما يستدخل في اناء من قيم ومعايير النماذج الرائدة التي تعني له السلطة في الواقع الخارجي. نتيجة لهذا الوالدين له وعدم تلبية حاجاته (محمد مجدي أحمد، 1982).

تركز نظرية التحليل النفسي على دور الوالدين في تعليم وتنشئة الطفل على القيم الأخلاقية والمعايير والمثل العليا للمجتمع فيعتبر الطفل بالتالي أخلاقيا وذو قيم عليا عندما يتوحد وبعده عن قيم والديه، (والعكس صحيح)، فهذا التبسيط لا يستطيع أن يفسر قضية تطوّر الأحكام الأخلاقية وتعقدتها، وطبيعة التغيير والارتفاع فيها (محي الدين توق، 1980).

وبعض النظر عن الانتقادات التي قدمت لهذه النظرية في نظرتها الحيوية أو ما يسمى السيكو-ديناميكية لنمو الشخصية، فهي لم تعط الجوانب المعرفية دورها في نمو القيم الأخلاقية، بالإضافة الى عدم وجود مقاييس موضوعية يعتمد عليها علماء النفس التحليلي في دراستهم للنمو الأخلاقي (جيلالي بوحمامة، 1989).

ويشير بوحمامة جيلالي الى أن ما يؤخذ عليه أصحاب هذه النظرية أيضا هو تركيزهم على أخلاق الامتثال، بينما كوهلبرج وضح كيف أن الانسان يمكن أن يتجاوز هذه المرحلة (أخلاق الامتثال) في مرحلة متأخرة من حياته.

لنصل في الأخير الى أن كل نظرية من النظريات المذكورة سابقا، قدمت تفسيراً لنمو إحدى الظواهر البشرية المتعلقة بالشخصية داخل إطاره النظري، المرجعي دائماً سواء المعرفي أو الاجتماعي أو أخيراً التحليلي لتحاول اعطاء تفسير للنمو الأخلاقي والقيمي من فترة الطفولة الى الشيخوخة مروراً بمرحلتى المراهقة والكهولة، ونعود الى هذه النظرات في هذه الخلاصة التوضيحية المقارنة حسب ما قدمها (محي الدين توق، 1984•125).

3-3 ارتقاء نسق القيم:

تعتبر عملية ارتقاء القيم أو نموها كغيرها من مظاهر النمو المختلفة لدى الفرد، كالذكاء، التخيل، النمو الجسمي، بحدوثها بطريقة تدريجية ومرحلية، بمعنى أن الطفل الرضيع لا ينتقل الى مرحلة المراهقة لحظة واحدة دون المرور بمراحل الطفولة المختلفة و بكل خصائصها. وإذا استثنينا بعض الطفرات والتي يسميها علماء النفس بالنكوص (REGRESSION) من مراحل متقدمة الى مراحل سابقة لسبب مرضي.

وقد أشار عبد الرحمان العيسوي (1992 157) الى أن هناك فروق فردية واسعة (INDIVIDUEL DIFFERENCES) في الوصول الى أي من هذه المراحل، ولا توجد فواصل حاسمة فاصلة وقاطعة بين هذه المراحل ولكنها تتداخل فيما بينها" نعني أن كل مرحلة لاحقة تأخذ من أثار المراحل السابقة، من الطفولة الى المراهقة، الى الرشد، ثم الى الكهولة والشيخوخة، ولكل مرحلة مميزاتها ومظاهرها.

1-3-3 مظاهر ارتقاء نسق القيم في مرحلة الطفولة:

تأثر الباحثون في دراساتهم لارتقاء نسق القيم في هذه المرحلة بأعمال كلا من بياجيه وكولبرج وما توصلا اليه من نتائج.

فقد توصل بياجيه الى أن هناك مرحلتين للنمو الخلقي تظهر لدى الطفل في حوالي سن السابعة، المرحلة الأولى وهي المسؤولية الموضوعية وفيها يحكم الألفال على خطورة الفعل بالنظر للأضرار المادية الظاهرة الناتجة عنه.

أما المرحلة الثانية فهي مرحلة المسؤولية الذاتية وفيها يحكم الطفل على الفعل أو السلوك على أساس النية.

ويرى كولبرج أن هذا التطور يعد بعدا حقيقيا للارتقاء على أساس أن هذا الأخير يتطلب نوعا من التمييز بين ما هو جسمي وما هو عقلي.

وأكد جيرسلد (JERSILD) أن تشكل أفكار الطفل عما هو صواب، وما هو خطأ، وما هو حسن وما هو سيئ يعتمد على خبراته ونضجه.

و يؤيد ذلك ما كشف عنه ماکولي وواتكنز (E.MACUALLY & SHWATKINZ) في

دراستها عن ارتقاء التصورات الأخلاقية منذ الطفولة وحتى المراهقة، وكانت وسيلتهما في ذلك تكليف الأطفال والمراهقين بكتابة قائمة للأعمال القبيحة، وتحليل هذه القوائم انتهيا إلى أن الأفكار الأخلاقية عند الأطفال حتى سن التاسعة تكون عينية ومحدودة في حدود علاقتهم الشخصية، وفي التاسعة أو العاشرة يبدأ طابع التعميم يظهر في هذه الأفكار، وبعد الحادية عشرة تصبح الأحكام الأخلاقية مزيجاً من أحكام الراشدين، وفي فترة المراهقة ينتبه الطفل إلى ما يسميه الباحثان باسم "خطايا الروح" كالنفاق والأنانية، ويدل إدراك المراهق لهذا النوع الأخير من الخطايا على ارتقاء ملحوظ في القيم الاجتماعية. وعن القيم الأخلاقية المشكلة لنسق القيم في مرحلة الطفولة بيّدت نتائج الدراسات أن هذه القيم هي الأمانة، الصدق، واحترام الآخرين وتقديم المساعدة لهم. وقد أشار "يونس وفولبي" (Younnes & volbee) من أن الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة (الصفوف الرابع، الخامس والسادس) يرون أن القيم الدينية ذات أنها ذات أهمية في حياتهم.

وكذا دراسات كلا من "دنيس" و بويل ستيوارث (Donis & p.stiworts) التي أقيمت على عينة من الأطفال، انتهت إلى أن القيم الأخلاقية والدينية ذات أهمية في نسق قيم الأطفال، سواء في الطفولة المبكرة أم المتأخرة.

فيما يرى "روكيش" إلى اهتمام الباحثين بدراسة ارتقاء القيم من منظور الحكم الأخلاقي وأن القيم الأخلاقية ما هي إلا نوع واحد من القيم الوسيالية وهي أضيق من المفهوم العام للقيم". وهذا يعني حصر مفهوم القيم في القيم الأخلاقية أو الدينية فقط.

كما يرى شامر (KALMEZ) أن هناك نوعاً من الخلط بين ارتقاء القيم وارتقاء الأخلاق، فالقيم مفهوم شامل يتضمن كيفية إدراك الطفل للأشياء والموضوعات وكيفية اهتمامهم بها وتعاملهم معها عكس الأخلاق، فهي مفهوم محدد، يخبرنا بما يفعل الأفراد مع أشياء وموضوعات محددة في ظل ظروف خاصة أو نوعية (عبد اللطيف محمد خليفة، مرجع سابق، 117).

ويؤيد ذلك ما كشف عنه هوكس (HAWKES) في دراسته لأنماط الشخصية من منظور أعم وأشمل، على عينة من تلاميذ الصفوف الدراسية الثلاثة (الرابع، الخامس

(والسادس) بأعمار ما بين 10-12 سنة باستخدام بطارية القيم الشخصية التي أعدها لهذا الغرض، وقد توصل الى أن : - هناك درجة عالية من التشابه في ترتيب النسق القيمي بين تلاميذ الصف الرابع والسادس، فتلاميذ الصف الرابع يرتبون القيم المتضمنة في المقياس كما يلي: الصداقة، الاثارة، الحياة الأسرية، الراحة والاسترخاء، التحسن الشخصي، الجمال، الخصومية، الحرية البدنية أو الجسمية، التحكم أو السيطرة والاعتراف. أما تلاميذ الصف السادس فيرتبون قيمهم بهذا الشكل، الصداقة، تأثيرها مباشرة الحياة الأسرية، ثم الاثارة، التحسن الشخصي، الراحة والاسترخاء، الجمال، الخصومية، الحرية البدنية، والتحكم أو السيطرة والاعتراف.

-لا توجد فروق في الترتيب بين الذكور والاناث (هاوكس واغبور (EGBERT) في عبد اللطيف محند خليفة، مرجع سابق).

كما قام تويبي (TAUIBEE) بإجراء مسح القيم لعينة من 120 طفلا في الصفين السادس والسابع (العمر ما بين 6 الى 8 سنوات)، يهدف معرفة القيم السائدة لديهم، وما المنطق القائم وراء اختيار الطفل لقيمه. وكان من أهم ما توصلت اليه هذه الدراسات من نتائج أن هناك اتفاقا بين الأطفال في هذا المدى العمري، على أن السعادة وقوة العلاقة بالآخرين والدين وتقبل السلطة، والتدعيم أو التشجيع هي أهم القيم التي يفضلونها، كما تبين كذلك أن هناك فروق بين الجنسين، وأن الأطفال في سن السادسة يحكمهم في اختيار قيمهم منطق العقاب، أكثر من أطفال سن السابعة أو الثامنة والذين يحكمهم منطق الوعي الاجتماعي بأهمية القيمة.

كما بينت سورنسين (SERNISSEN) أهمية قيمة الانجاز كقيمة مركزية في نسق قيم الأطفال في الفترة من 9 الى 14 سنة، ويرجع ذلك الى ما يلقاه الأبناء من تدعيم لهذه القيمة من جانب الأسرة.

لنستخلص في الأخير أن نسق القيم يختلف في مراحل نمو الطفل في هذه المرحلة فبعدما كان يتركز على الذات في مراحل الطفولة الأولى، أصبح في المرحلة الأخيرة من الطفولة يتجه نحو القيم التي تحقق المركز وتقبل المجتمع، كالنجاح والانجاز... الخ، التي تتبأ بدخول الطفل مرحلة أخرى مهمة في حياته وهي المراهقة.

3-3-2 مظاهر ارتقاء نسق القيم في مرحلة المراهقة:

أولى الدراسات التي تعرضت لمعرفة النسق القيمة لدى الأفراد في هذه المرحلة دراسة " كيولن ولي" (KULHEN & LEE). فقد اهتمت بتغير القيم لدى عينات من التلاميذ، تتراوح أعمارهم ما بين 12 و18 سنة، وكان الاجراء المتبع هو تقديم مجموعة من الصفات لهم، على أن يقوموا بترتيبها حسب الأهمية لديهم، وتم التوصل الى أن الذكور ذوا 12 سنة كشفوا عن أهمية المرح والبهجة والشجاعة والصدقة والشعبية والمظهر الحسن، بينما أفصح الذكور ذوا 18 سنة عن أهمية الصدقة والشجاعة والمظهر والشعبية.

وعبرت الاناث ذوات 12 سنة عن أهمية الصدقة، الشجاعة والشعبية. وغيرهن من سن 18 عن أهمية الشعبية والصدقة والشجاعة والعلاقات القوية مع الآخرين. وهذا ما يبين لنا تقارب قيم الأفراد أثناء فترة سنوات المراهقة التي تميزها توجه نحو قيم الصدقة، الشجاعة، المرح، المظهر الحسن والشعبية وتوثيق العلاقة مع الآخرين. وبينت دراسة سكوت وكوهن (SCOTT & KOHEN) عن نسق قيم الطلاب الثانويين، الى أنهم يعطون أهمية لقيمة الانجاز بكل جوانبها، كالتحصيل الدراسي، والسعي نحو التفوق والعمل بجدية والاميل الى أداء الأعمال الصعبة، كما كشفت كذلك عن ارتباط هذه القيمة بالمناخ الذي توتره الأسرة للأبناء.

في نفس الاتجاه تماما كشفت دراسة بنش وسكوبي (BEECH & SCHOEPE) حول ارتقاء نسق القيم لتلاميذ من سن 11-13-15-17 سنة على كنية مكونة من 739 مراهقا من الجنسين باستخدام مقياس " روكيش للقيم" وتوصلت الى أن هناك تشابه بين الاناث في مختلف السمات، كذلك بين الذكور في ترتيب بعض القيم، فقد حظيت قيم الحرية والسلام العالمي، والأمانة والحب بأهمية كبيرة بين الجنسين أما القيم التي كان الاهتمام ضئيلا بها لدى الجنسين فهي النجاة والخلود في الحياة الآخرة، والمنطقية والتخيلية وأرجع الباحثان ذلك الى نظام التعليم المتبع في المدارس الذي لا يشجع على الابتكار واستخدام المنطق والخيال.

وأن هناك تغيرات في الأنساق القيمية، فعند الذكور تتزايد أهمية القيم الغانية كالحكمة وتقدير الذات والانجاز، وتتزايد أهمية القيم الوسييلية كالمسؤولية والطموح، وتتضاءل أهمية بعض القيم الغانية كالسلام العالمي والجمال والأمن الأسري وتتأقصر أهمية التسامح والمساعدة والطاعة كقيم وسييلية مع زيادة العمر. وبالنسبة للبنات فتتزايد القيم الغانية كالانجاز والمساواة والتناسق الداخلي وتقدير الذات والاعتراف الاجتماعي، كما تتزايد أهمية الطموح وسعه الأفق والاستقلال والمسؤولية كقيم وسييلية في مقابل ذلك تقل أهمية قيمة الحياة المريحة والحياة المثيرة والسعادة والمرح أو البهجة، كلما تزايد العمر، وفسر الباحثان التغيرات في نسق قيم المراهقين في ضوء الخصائص الارتقائية لأفراد كل مرحلة عمرية.

وفي نفس السياق كانت دراسة ماكرنان ورسل (MCKERNON & RUSSEL) باستخدام نفس الأداة، تبين لهما أن المراهقين يعطون أهمية كبيرة لقيم السلام العالمي والحرية والسعادة (كقيم غانية) ولقيم كالأمانة والنظافة والحب (كقيم وسييلية)، في حين تقل أهمية قيمتي الأمن القومي والنجاة والخلود في الحياة الآخرة (كقيم غانية)، وقيم المنطقية والتخيلية والعقلانية (كقيم وسييلية).

وقد كشفت "فايزة يوسف عبد المجيد في دراسة لنيل شهادة الدكتوراه في مصر، لمعرفة البناء العالمي للقيم لدى عينة من المراهقين والمراهقات عن وجود أربعة عوامل لدى الذكور وهي:

1- العمل و الصداقة، ووسائل لتحقيق منافع شخصية

2- العمل والسعي لتحسين الحال غاية في ذاته.

3-حرية الرأي في مقابل القناعة وعدم المخاطرة.

4-الحرمان من المتع العاجلة طمعا في متع آجلة.

وكشفت عن وجود عاملين تنتظم في اطارها الاناث وهما.

1- العمر، والطموح لغايات بعيدة في تقدير حرية الرأي.

2-العمل كوسيلة، عدم محاولة تعديل آراء الآخرين وساوكهم.

وفي نفس السياق كشفت دراسة فلوريان (FLORIANES) في المجتمع الاسرائيلي عن انتظام القيم لدى المراهقين حول أربعة عوامل رئيسي، و أن الاناث أكثر اهتماما من الذكور بالقيم المرتبطة بالتوجه نحو الآخرين، في حين يهتم الذكور بالقيم التي تتعلق الكفاءة الانتاجية والجسمية، وأرجع ذلك الباحث الى الدور الجنسي لكلا منهما، حيث تظهر الاناث قدرا أكبر من الاهتمام بالمشاكل الشخصية والعائلية، في حين يهتم الذكور بالمشاكل المادية.

لنستخلص أن نسق القيم كما كشفت عنه مختلف هذه الدراسات وفي مختلف

عينات لمجتمعات متباينة تبين أن مرحلة المراهقة مرحلة هامة في حياة

الفرد، يميزها نسق قيمي يميل إلى الالتقاء على اهم القيم المميزة للنمو المرحلي كقيم العمل، الإستقلالية و التفرد، الإعتراف الإجتماعي، النشاط الإجتماعي... إلى غيرها من القيم التي تتبأبدخول الفرد مرحلة أخرى يحقق فيها كيانة وهي مرحلة الرشد (الشباب).

3.3.3- إرتقاء نسق القيم في مرحلة الشباب و الرشد:

من الدراسات التي تعرضت للإرتقاء نسق القيم، ابتداء من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الشيخوخة، دراسة زائدة" لملتون روكيش (M.Rokach)، تمتد سن أفراد العينة من (11 إلى 70 سنة) قسمها إلى ثلاثة مجموعات:

- الأولى: متكونة من 752 طالبا وطالبة ثانوي بمدينة نيويورك.
- الثانية: متكونة من 298 طالبا وطالبة جامعية بولاية ميتشيقان (العمر ما بين 18 إلى 21 سنة).

- الثالثة: متكونة من 1409 فردا تتراوح أعمارهم ما بين 21 و 70 سنة.
إعتمد في دراسته هذه على مقياس القيم القيم الذي أعده لهذا الغرض ليصل لمعرفة النسق القيمي لدى الأفراد في هذه المراحل العمرية المختلفة.
أوضحت الدراسة أن هناك تغيرا مستمرا في نسق القيم يمتد من المراهقة المبكرة إلى غاية سنوات متقدمة من العمر.

و أن هذا التغير يكون في شكل أنماط إرتقائية (Developmental - Patterns) مختلفة، بلغ عددها 14 نمطا إرتقائيا ومنها ما يأتي:

1- النمط الإرتقائي الأول: يدور حول قيم تحقيق الذات، وهي قيم تميز أهمية فترة المراهقة والرشد، و تقل أهميتها عند الكبار، ما عدا قيمة الحكمة التي تظل ذات أهمية لدى كبار السن.

2- النمط الإرتقائي الثاني: و يتضمن القيم الشخصية (كالتهيئة . الذاتية...) و هي قيم تزداد أهمية في بداية الرشد (في سنوات الدراسة الجامعية) ثم تنخفض أهميتها لاحقا.

3- النمط الإرتقائي الثالث: يتضمن قيم الجمال، الصداقة... تزداد أهميتها في فترة

المراهقة المبكرة ثم تنخفض.

4-النمط الارتقائي الرابع: و يتمثل في قيم الطاعة، وهي أقل القيم أهمية في نسق القيم.

5-النمط الارتقائي الخامس: و يشتمل على قيمتي الحياة المثيرة والسعادة التي تزداد

أهميتها في مرحلة المراهقة المبكرة ثم تقل أهمية.

6-النمط الارتقائي السادس: ويشتمل على قيمة الحب، والتي تحتل الترتيب الثاني في

مدرج القيم بين الأفراد في عمر 11 سنة، وتأخذ رقم 14 لدى الأفراد في سن السبعين.

7-النمط الارتقائي السابع: و يتضمن قيم السلام العالمي، الأمن الأسري، و الكفاءة،

تتساوى أهميتها لدى الأفراد في جميع المراحل العمرية، ماعدا قيمة الأمن الأسري التي

ينخفض أهميتها في فترة المراهقة المتأخرة.

8-النمط الارتقائي الثامن: و يتضمن قيم الحياة المريحة والتسامح والمساعدة و تزداد

أهميتها تدريجيا في السنوات التالية للمراهقة.

9-النمط الارتقائي التاسع: و يتضمن قيمتي المساواة و الاستقلال، و تتزايد أهميتها في

فترة المراهقة و تقل في سنوات الرشد، ثم تزداد أهميتها في فترة الستينيات...

10- النمط الارتقائي العاشر: ويتضمن قيم الحرية، السعادة، والاعتراف الاجتماعي

والشجاعة والأمانة وتقدير الذات وهي القيم الأكثر ثبات عبر مراحل العمر.

ان أهم ما تتميز به هذه الدراسة أنها قدمت لنا صورة عن شكل نسق القيم في

مراحل عمرية مختلفة، وكيفية تغييره عبر كل هذه المراحل و ليس في فترة المراهقة فقط

ما نواخذ عليه، هو مقارنتها بين مراحل أعمار مختلفة لعينات مختلفة في الوطن

والاقامة، وحتى المستوى الاجتماعي والاقتصادي ولهذه العوامل أهميتها في التأثير على

بنى نسق قيمى دون آخر (عبد اللطيف محمد خليفة، مرجع سابق).

و في نفس السياق توصل فيذر (FEATHER) في دراسة للأنساق القيمية في الفترة

العمرية ما بين (14 حتى الرشد) باعتماد مقياس روكيش كأداة للبحث وقد توصل الى أن

هناك زيادة في أهمية بعض القيم مع زيادة العمر، كقيمة الأمن الأسري وتقدير الذات

والنظافة... وتتناقص أهمية بعض القيم كالحياة المثيرة، الحرية، التخينية... الخ.

* دراسة أخرى أجراها كل من جابر عبد الحميد وسليمان الشيخ عن تفسير القيم في المجتمع العراقي على عينات مكونة من اربع مستويات عمرية : I الصف الثاني الاعدادي (15 سنة) - عينة الصف الثالث ثانوي (18 سنة) - عينة طلبة الصف الثاني جامعي (السن بين 18-22 سنة) - عينة طلبة الصف الرابع الجامعي (السن بين 24-20 سنة) وتم الاعتماد على بطارية برنس (R.PRINCE) للقيم الفارقة كاداة للبحث، وتوصلا الى النتائج التالية:

1- وجود تغير في القيم بين طلبة الصف الثالث ثانوي، طلبة الصف الرابع جامعي، فالطلاب في المرحلة الجامعية أكثر اهتماما بالقيم العصرية، كالصداقة و مسيرة الآخرين، أما طلاب المرحلة الثانوية فيهتمون بالقيم التقليدية كالاستقلال، الأخلاق، النجاح في العمل.

2- طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والجامعية أكثر ميلا لقبول قيم استقلال الذات من طلاب المرحلة الاعدادية.

3- معظم التغير في القيم يحدث في نهاية المرحلة الثانوية وأوائل المرحلة الجامعية وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة ليهمان و آخرون (LEHMAN AND AL) التي اوضحت ان معظم التغير في القيم يحدث في الفترة ما بين الصف الثالث ثانوي و الصف الثاني من التعليم الجامعي.

* وقد اعتمد بعض الباحثين مقياس "ألبورت وفيرنون ولندزي" (VERNON & LINDZEY & ALLPORT) في دراسات طولية تتبعيه أو مقارنة لمعرفة النسق القيمي و تغيراته لدى عينات من الطلبة الجامعيين من هذه الدراسات و البحوث ما يلي:

1- دراسة " هوج وبندر " (HOFE & BENDER) قام بدراسة طولية لعينات من طلبة جامعيين، ثم تتبعهم بعد تخرجهم بتسعة وعشرين سنة، أين اكتشف تزايد القيم الدينية والجمالية والاجتماعية بنزايده العمر.

2- دراسة (هاثيلي ودافيز) (HUNTLEY & DAVIS)، أجريت على عينة مكونة من 432 طالباً جامعياً، ثم تتبعهم بعد تخرجهم بحوالي 25 سنة، وكان من أهم نتائجها، أن هناك

تغيرا في ابناء القيمي يحدث بتغير العمر و بالتغيرات الاجتماعية والتاريخية، وهو ما أطلق على كل من " هوج وبندر " بنموذج دائرة الحياة" (LIFE CYCLE MODEL) (عبد اللطيف محمد خليفة ، مرجع سابق)

3- دراسة " عطية محمود هنا" وهي دراسة حضارية مقارنة اعتمدت على عينات من الجمهورية العربية المتحدة وعينة من المجتمع الأمريكي / قسمت لأربع مجموعات : مجموعتين من الذكور : 1-مجموعة من طلبة الجامعات بالجمهورية وعددها 116 طابعا، 2-مجموعة من طلبة الجامعات الأمريكية وعددها 851.

-ومجموعتين من الاناث: 1-مجموعة من طالبات جامعات الجمهورية وعددها 140 طالبة . 2- مجموعة من طالبات الجامعات الأمريكية وعددها 965 طالبة بالاعتماد اختبار البورت وزملانه كأداة لكشف النسق القيمي لديهم.

وقد توصل الى مجموعة من النتائج وهي كما يلي:

أ- اهتمام الأمريكيين بالقيمتين الجمالية والدينية أكثر من اهتمام العرب، الذين تفوقوا في القيمة الاجتماعية، وأرجع الباحث ذلك لاهتمام الطلاب العرب بالمشكلات الاجتماعية وبالتطور الاجتماعي لتجاوز التخلف ورواسب الاستعمار.

ب-تفوق الطالبات العربيات بصورة عامة في القيم الدينية وفي القيمة النظرية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية، تفوقا ذا دلالة احصائية.

ج-في حين تفوقت الطالبات الأمريكيات في القيمة الجمالية الدينية تفوقا ذا دلالة احصائية. د- اختلاف الأنساق القيمية لدى الطلبة الأمريكيين، أرجعه الباحث لتعرض الطلبة لأنماط ومقررات تعليمية مختلفة، فأمام كل فرع أنواع من المقررات عكس الأنساق القيمية للطلبة العرب التي تتميز بالتشابه وهذا راجع للنمط التعليمي الموحد عبر كل المراحل الدراسية (لويس كامل، مليكة ، 1965).

4-دراسة عبد الحفيظ مقدم حول معرفة النسق القيمي لدى الطلبة الجامعيين في جامعة الجزائر للعلوم الاجتماعية، وهي عبارة عن بحث مسحي لقيم 50 طالبا من السنة الأولى في معهد علم الاجتماع، التاريخ، علم النفس والفلسفة، وقد توصل اليابحث الى

النتائج التالية:

- أ- تتركز القيمة النظرية في المرتبة الأولى من القيم الستة وأرجع الباحث ذلك الى اختيار الطلبة للدراسات النظرية باعتبارها أحسن منزلة من الدراسات العلمية.
- ب- تأتي القيمة الاجتماعية في المرتبة الثانية من حيث التفضيل وذلك راجع لاهتمام الطلبة بالمشكلات الاجتماعية الموروثة عن الاستعمار ويهدف لتخليص المجتمع منها.
- ج- تأتي القيمة الدينية في المرتبة الثالثة، متبوعة بالقيم الأخرى .
- د- تفوق الطلبة على الطالبات في ترتيب القيم تفوقا طفيفا في القيم النظرية، السياسية والدينية.
- هـ- تفوق الطالبات على الطلبة في القيم الجمالية والاجتماعية لكون البنات أكثر اهتمامات بكل ما يتعلق بالتناسق والشكل والجمال.. الخ
- و- هناك تقارب ملحوظ في القيم لدى الطلبة والطالبات ويرجع الباحث لتعرضهم لنمط واحد من التربية و تعليم من الابتدائي للثانوي وكذلك لأنهم ينحدرون من طبقات اجتماعية متقاربة.

* وفي دراسة تتبعية لمحمد كاظم إبراهيم، والتي دامت خمس سنوات، تتبع من خلالها الباحث الطلبة الذين يتوافدون على السنة الأولى في الجامعة، فاقترح مجموعة من القيم حاول التعرف، على ترتيبها، من سنة 1957 الى 1962 فلاحظ ما يلي:

- 1- قيمة/التدين: هذه القيمة احتلت المرتبة الأولى في القيم الأخلاقية لعينة 1961 والمرتبة الثانية لعينة 1958 بالاضافة الى عدم وجود فروق بين الاناث والذكور في تبني هذه القيمة. والتبرير الذي قدمه هو أن ظروف المجتمع أتاحت مزيدا من استقرار القيمة الدينية عند الذكور في الوقت الذي اختلفت فيه تأثير هذه الظروف، على الاناث، حيث أن سرعة تطور في المرحلة التاريخية تلك تختلف بين الجنسين.
- 2- قيمة العدالة: انخفاض تقديرها عند الاناث للتقدم الذي أحرزته المرأة .
- 3- الصدق: تقديره لم يتغير خلال خمسة سنوات.
- 4- الأخلاق: لم يتغير تقديرها كذلك للتقارب في الوازع الأخلاقي سواء عند الذكور

أو الاناث.

5- **التقاليد:** كان تقدير الاناث لها يفوق الذكور خلال خمسة سنوات.

6- **الكرم:** كانت، تمثل نسبة أكبر عند الاناث في السنوات الأولى ثم اقترب تقدير كلا الجنسين لهذه القيمة.

7- **العطف:** لم تتعرض لتأثير التطور الاجتماعي لأنها مرتبطة بحاجة الانسان النها، و ضرورتها لأي مجتمع في ظروفه المختلفة.

8- **حب الأسرة:** هناك اقتراب في التقدير بين الذكور والاناث لهذه القيمة (محمد كاظم ابراهيم، 1962، 99-108).

* وفي دراسة أخرى مقارنة بين أنساق القيم لدى مجموعتين من طلاب الجامعة في كل من مصر و الكويت، قام بها مصري عبد الحميد حنورة كشفت عن وجود عامل عام مشترك لقيم الشباب العربي سماه بالنسق العام لقيم الشباب العربي، وهو عامل القيم الخلقية الايجابية كالصدق والأمانة والمسؤولية واحترام الذات . أما العامل الثاني فيتعلق بنسق قيم النجاح والانتجاز والتوافق. والعامل الثالث والآخر يشير الى ماسماه بنسق قيم المغامرة الواعية و يذكر فيه كلا من القيم المتعلقة بالمعرفة، التطلع وحب الاستكشاف، والعمل والاصلاح . (حنورة مصري عبد الحميد ، 1980، 149-164).

هذه مجموعة من البحوث والدراسات التي تناولت موضوع ارتقاء ونمو القيم عبر مراحل نمو الفرد المختلفة وما يلاحظ خلال عرضنا لها ما يلي:

1- أن الدراسات والبحوث التي تناولت نمو القيم في مرحلة الطفولة أغلبها ربطها بموضوع القيم الأخلاقية، وهي نظرة ضيقة جدا للقيم لأنها أوسع و تتضمن بداخلها ما يسمى بالقيم الأخلاقية.

2- بالنسبة للدراسات التي تناولت مرحلتي المراهقة والرشد، فقد بينت أن نسق القيم لدى المراهق و الراشد ينتظم حول بعدين هامين:

1- نسق التوجه نحو الاستقلال، ويرتبط بقيم الانجاز، السعي، التفوق، التفرد أو الخصوصية.

2-البعد الثاني و هو نسق التوجه الاجتماعي، الثقافي: يرتبط بالمهارات الاجتماعية والتفاعل بين الأشخاص ، الصدق، الأمانة والتدين.

- كما كشفت هذه الدراسات عن اهم المتغيرات كالجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي وكذا الدين في تأثيرها على نمو وارتقاء القيم.

- كما أن مسار ارتقاء نسق القيم ينطلق من البساطة الى التعقيد ومن العيانية الى التجريد وكذلك من الخصوصية نحو العمومية شأنه شأن القدرات العقلية والفكرية لدى الانسان .

وما تؤاخذ عليه هذه الدراسات والبحوث أنها تناولت القيم بالدراسة من خلال مسمياتها العريضة و تياسها من خلال التصريح المباشر بها. واعتمدت على مجرد ترتيب الأفراد لقائمة تتضمن مجموعة من القيم. وهو اجراء حسب رأي عبد النظيف محمد خليفة (مرجع سابق) غير دقيق لابرار الفروق بين الأفراد. ويشير كذلك الى خطأ في الخلط بين مفهوم مدرج القيم وبين مفهوم نسق القيم، فالأول يشير الى ترتيب الشخص لقيمه حسب أهميتها بالنسبة له، أما الثاني فيقصد به التنظيم أو البناء العام لقيم الفرد، وعلاقة كل منهما بالأخرى.

* كما أنها لم تراعى عند قياسها للقيم تأثير عامل الجاذبية الاجتماعية فالقيم، كلها مرغوبة ومفضلة لدى معظم الأفراد، فهي بقدر ما تنسم بالشموالية والعمومية فهي كذلك ذاتية وخاصة.

* بالإضافة الى عدم تناولها بالدراسة للمظاهر النوعية للقيم الأبعاد التي تنتظمها والتغيرات التي تطرأ عليها.

ما يلاحظ كذلك بعد عرض هذه المجموعة من الدراسات والبحوث خاصة بعد مرحلتها الطفولة والمراهقة غياب البحوث العربية في هذا الميدان، ما عدا القليل من الدراسات التي تعرضت لموضوع القيم الأخلاقية وهذا بغرض الكشف عنها سواء في المحتويات والسمات النوعية او لدى الأفراد أو دور بعض المؤسسات في التنشئة الاجتماعية. أما في موضوع ارتقاء ونمو القيم فلم نصادف خلال بحثنا الا على دراسة عبد اسطيف محمد خليفة في دراسته النفسية حول ارتقاء القيم لدى أفراد المراحل

العمرية الثلاث: الطفولة المتأخرة، والمراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة، قام بتطبيق مقياس للقيم أعده خصيصا لذلك.

وقد كشفت نتائج التحليلات التي قام بها بعد ربطها بنتائج عدة دراسات وبحوث عن عوامل ارتفاع نسق القيم وعن مظاهر ارتفاعه.

3-4- عوامل ومظاهر ارتقاء نسق القيم:

في عملية تحديد عوامل ومظاهر ارتقاء نسق القيم لدى الفرد خلال مراحل نموه من الطفولة الى الرشد يعود الى نتائج الدراسة التي قام بها عبد الطيف محمد خليفة حول ارتقاء القيم (1992، 186.175) والتي كشفت عن ثلاثة عوامل هامة وهي:

1-النسق القيمي العام: فهو أقوى بروزا ووضوحا في مرحلتى المراهقة (المبكرة والمتأخرة) عنه في مرحلة الطفولة، فنسق القيم لدى الفرد يتجه نحو مزيد من التكامل والعمومية عبر مراحل العمر. وقد استند الى نتائج دراسات سابقة اشارت الى أنه في المراحل العمرية المبكرة (الطفولة) تتسم القيم بالبساطة والعينية، ومع نمو الفرد تصبح هذه القيم أكثر تعقيدا وتركيبا، فتزداد درجة تداخلها وتفاعلها في المواقف الاجتماعية التي يواجهها، فتدريجيا ومن خلال تراكم الخبرات وعمليات النضج يمكن الفرد الربط بين قيمه ووضعها في اطار عام أو نسق منظم، تمثل كل قيمة وزنا نسبيا معيناً حسب أهميتها بالنسبة له.

2-التوجه نحو الاستقلال والتفرد مقابل التوجه نحو الآخرين والتفاعل معهم: تزداد أهمية هذا العامل في مرحلتى المراهقة عن مرحلة الطفولة رغم أنه مشترك بين الأفراد في المراحل العمرية الثلاث.

ويتفق هذا مع ما توصل اليه فلوريان (FLORIAN) من أن البناء العام للقيم المراهقين يتسم حول أربعة عوامل رئيسية . كان أهمها عامل التوجه نحو الآخرين وتقديم المساعدة لهم، وعامل القيم المرتبطة بالاستقلال الشخصي. فمعظم الدراسات تشير الى أن الرغبة في الاستقلال الشخصي وتكوين جماعات الأصدقاء تبدأ في الظهور التدريجي خلال مرحلة الطفولة، ثم تزايد هذه الرغبة فتصل الى أقصى درجة ممكنة في مرحلة المراهقة.

فالارتقاء الاجتماعي للمراهق يمضي في اتجاهين أحدهما نحو نطب الفردية والآخر نحو قطب الاجتماعية وما يتيح من تجارب التعاطف والمساعدة المتبادلة والتضحية في سبيل الصديق.

3- التوجه الأخلاقي: ويشتمل على القيم الأخلاقية كالصدق والأمانة، وقد تميزت به مرحلة الطفولة المتأخرة دون المراحل

العمرية الأخرى، وهذا يعكس أهمية هذه القيم لدى الطفل وإمكانية تمييزهم بالقيم الأخلاقية والاجتماعية ترجع أهميتها الى أنها أكثر جاذبية بالنسبة لهم، فيمكنهم من خلالها الحصول على اعجاب الآخرين وتقدير الآخرين وكسب ثقتهم، كما أنها تتسم بكثير من البساطة والمباشرة، وتشتمل غالباً على شكل من أشكال السلوك ولا تشير الى غاية من غايات الوجود.

ويعتبر الباحث عامل القيم الأخلاقية عامل خاص يظهر في مرحلة الطفولة المتأخرة، وإلى جانب العاملين الرئيسيين المذكورين سابقاً يصنف عاملاً آخر وهو عدم وجود فروق في البناء العاملي للقيم بين الذكور والإناث داخل كل مرحلة عمرية من المراحل الثلاث المذكورة.

كما أن لكل منها مظاهر نمو خاصة بها.

مظاهر ارتفاع نسق القيم: خلال عملية ارتفاع القيمة ونموها لدى الأفراد، تتعرض لصور شتى من التغير ومظاهر خاصة تطرأ عليها من مرحلة الطفولة المتأخرة الى المراهقة وهي:

1- التشابه بين أفراد المراحل العمرية الثلاث (الطفولة المتأخرة، المراهقة المبكرة وفي المراهقة المتأخرة). في ظهور عامل " الانجاز في اطار الالتزام بالقيم الاخلاقية، تتحدد في الرغبة في المزيد من المعرفة والتحصيل والتفوق، وأداء الواجبات، المنزلة في بذل الجهد والتفاني في حل المشكلات. وقد بينت دراسة فيذر (Feather) من وجود عامل التوجه نحو الانجاز وتأكيد الذات في ظل مراعاة مشاعر الآخرين والالتزام بالقيم الأخلاقية.

ويشير كذلك إلى دراسة روكيش (Rakeach) حول البناء القيمي في مرحلتى المراهقة والرشد، التي أوضحت ظهور عامل للكفاءة الشخصية المرتبط بالقيم الأخلاقية والدينية، عبر المراحل العمرية المختلفة.

2-أوجه الاختلاف بين العمرية الثلاث: أوضحت نتائج الدراسة أن:

I- هناك تناقص في عدد العوامل المستخلصة مع تزايد العمر، لأن ارتفاع نسق القيم يتجه غالبا نحو المزيد من التكامل والتداخل عبر العمر، فقد تميزت مرحلة المراهقة (المبكرة أو المتأخرة) عن مرحلة الطفولة بظهور عامل عام للنسق القيمي يستوجب معظم المظاهر الفرعية للقيم (الانجاز، المساواة، الصدق...) وتشمل هذه النتيجة على عدد من الدلالات والمعاني الهامة:

أ- فهي تتسق مع حقائق النمو والارتقاء عموما والتي تشير الى أن ارتفاع الوظائف وأشكال السلوك يتجه غالبا في اتجاه مزيد من التمايز والتداخل، فنمو الفرد يتجه من وظائف غير متميزة الى وظائف أكثر تحديدا وتمايزا، لتدخل هذه الوظائف المتميزة مع غيرها من جوانب السلوك مكونة وحدات جديدة. فالقيم التي يتم تعلمها تنتظم في نسق يقوم على منطق الأولويات، وارتفاعه مرتبط بعدد من المتغيرات كالعمر، البناء البيولوجي، الظروف الحضارية والثقافية...

ب- كلما تزايد عمر الفرد، تزايدت عدد القيم التي يشتمل عليها هذا الحيز أو المجال القيمي العام.

ج- كلما نما الفرد وتزايدت معارفه وخبراته. كانت قيمه أكثر تجريدا وانتظاما أو بنهايم (Oppenheim).

II- ظهور عامل السعي نحو الانجاز من خلال التعاون مع الأصدقاء، ويشير ذلك لوجود تغير في أنماط القيم التي يتبناها الفرد عبر المراحل العمرية المختلفة وذلك من خلال إعادة توزيع الفرد لهذه القيم وتقديره لها في ضوء ما تمثله من أهمية بالنسبة له. فتمثل قيمة الانجاز أهمية كبيرة في المراحل الثلاث إلا أنها مرتبطة بالتعاون مع الأصدقاء في فترة الطفولة. وبالفرد والاستقلال في فترة المراهقة... فالطفل لا يمكنه الانجاز دون الاعتماد على مساعدة غيره ومع النمو يعتمد على نفسه أكثر.

III- ظهور عامل " الاقتداء بالنماذج المثالية من الأشخاص " في مرحلة الطفولة المتأخرة عن المرحلة العمرية التالية لها، ويعكس هذا العامل دور المحاكاة في تعلم الطفل

للقيم والمعايير الاجتماعية، فاختياره للشخص القدوة لا يتم عشوائياً، ولكنه يختار النموذج الملائم الذي يساعد على حل مشكلاته وقد كشفت عدة دراسات من أن الدافع إلى الاقتداء بالآخرين في المراحل العمرية المبكرة يتمثل في الحصول على المكافأة المباشرة، والتقدير أو الثناء من قبل الآخرين.

VI- نميز مرحلة الطفولة بظهور عامل التوجه نحو الاستقلال مع الالتزام بالقيم الأخلاقية. في حين تميزت مرحلتا المراهقة، سواء المبكرة أم المتأخرة بظهور عامل التوجه نحو الاستقلال مقابل التوجه نحو الآخرين وإقامة علاقة معهم.

3- المقارنة بين الذكور والإناث في كل مرحلة من المراحل العمرية الثلاث:

I- تتسم عوامل الذكور عن الإناث خاصة في مرحلتى المراهقة بأدائها أكثر عمومية وشمولية من عوامل الإناث، وأرجع هذا الاختلاف لاحتمالين:

أ- اختلاف طبيعة النسق القيمي لدى الجنسين، والأبعاد التي ينتظم حولها فهو أكثر تفصيلاً لدى الإناث.

ب- نمو القيم وارتقائها يسير بمعدلات تختلف من جنس لآخر.

II- تميزت الإناث عن الذكور في المراحل العمرية الثلاث بظهور عامل " التوجه الديني".

III- الذكور أكثر توجهها نحو الاستقلال والتفرد، في حين أن الإناث أكثر توجهها نحو التفاعل مع الأصدقاء، خاصة في مرحلة المراهقة.

* فتشير معظم الدراسات التي أجريت في هذا المجال إلى أهمية التوجه الاستقلالي لدى الذكور، مقابل التوجه نحو القيم الاجتماعية لدى الإناث. فهناك اهتمام من جانب الإناث منذ طفولتهن بالأشخاص الآخرين وحاجاتهن الشديدة إلى تكوين علاقات حميمة، ورغبتهم في السلوك وفق محددات الجاذبية الاجتماعية، وإلى مجاراة الأعراف الاجتماعية.

وهذا راجع لتأثير البيئة وظروف التنشئة الاجتماعية ولأساليب التربية المتعلقة بالفلسفة الاجتماعية لكل مجتمع.

3.4- تغيير القيم:

ان القيم كما تتعرض لظاهرة النمو والارتقاء بفعل عوامل فطرية ومكتسبة فهي كذلك تتعرض لظاهرة التغير. فالقيم بكونها التمثيل النفسي في داخل الفرد لأثار المجتمع والثقافة، فهو دائما يسعى الى حالة من التوازن والانسجام.

ويعتبر الفرد في مرحلة المراهقة والشباب في أوج ما يكون الى تيم تامل على تدعيم تصوره حول ذاته في علاقته بمن يحيطون به. لذلك كان التناقض (Contradiction) بين قيم الفرد وتصوره لذاته يمكن احداه عن طريق تغيير القيم الأقل مركزية. ويبدو ان تطور القيم وتغيرها. ناجم جزئيا عن نشر الفرد بمبادئ جماعته المرجعية (Reference group) وقيمها. سواء كانت جماعة الصف أو المدرسة أو الجامعة أو اللعب أو النادي أو المهنة... الخ (عبد المجيد نشواتي، 1987، 483). فالجماعة التي ينتمي اليها المراهق تلعب دورا هاما في تزويد الفرد باتجاهات ومبادئ عامة للسلوك، لتحديد قيمه.

وقد بينت بعض الدراسات (Bower, 1964) أن التزام الفرد بقيم أقرانه يزداد بازدياد طول الفترة الزمانية التي يقضيها معهم. ويقل انحرافه عن قيم الجماعة. وتفيد دراسات أخرى أن القيم الأخلاقية والاجتماعية، كما تتجسد في السلوك الايثاري والتعاضد، تتأثر بسلوك الآخرين (وليس باقرائهم أو موعظيهم) في تعاضد الفصول والنبذ، وقابلية التأثر بالذنب. وكذا معايير المسؤولية ومستوى المهارات المعرفية والاجتماعية. (Rushton, 1976)، (Bondura, 1977, Byan, 1977)، (ع/المجيد نشواتي، 1987). ان كل هذه العوامل جميعها تبين تأثير الخبرات السابقة في قيم الفرد لان استراتيجيات تقديره لهذه العوامل، وما يمكن أن ينجم عنها من آثار، تحدد بشكل كبير نسقه القيمي والأخلاقي.

ويشير علماء النفس، الى ان فترة المراهقة يمر عبرها الفرد بحالة من ارتباك خلقي وكذا تطرف سياسي، وتغير في القيم، وقبول للقيم الدينية والشك فيها ورفضها. لكن هذا لا يحدث الا اذا ربا فيه ببيئة من المراهقين، أما الأغلبية السوية، فتستمر محتفظة

بالاتجاهات الدينية التي يعتنقها الوالدان، ويعتقدون مبادئ تشبه مبادئ الوالدين في الفلسفات السياسية والأخلاق والجنس... (محمود أبو النيل، 1978، 420)

وان عملية تغيير الاتجاهات والقيم تعبر عن حالة التكيف، وذلك بعد فترات زمنية من تعرض الفرد لمواقف الفشل والاحتباط، أو بعد الضغوط الشديدة التي يقع فيها الأفراد تحت ظروف، عصبية كالاختلال، أو الاعتقال، أو عمليات غسل المخ، (كما يتعرض لها علماء النفس الاجتماعي).

فبعد أن يجد الفرد تعارضا بين قيمه والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية الجديدة، فيشير (محمود أبو النيل، 1978، 465) الى أن الفرد إذا أدرك عدم تناسب اتجاهاته مع قيمه، فعند ذلك يكون التغيير في الاتجاه مهما.

ويبين كارلسون (Carlson, 1956) أن الاتجاهات السلبية نحو الأقليات يمكن تعديلها، وذلك بشرح وتوضيح أهمية الاتجاهات الإيجابية السليمة نحو هذه الأقليات. لأن مثل هذه الاتجاهات تعكس القيم الأمريكية كالحرية والديمقراطية. وهو أسلوب معتمد في تغيير القيم السلبية داخل المجتمع وذلك بتغيير الاتجاهات التي يؤمن بها الأفراد.

ولابد من الإشارة الى أن التغيير النسبي الذي تتميز به القيم ومرتبطة بتغيير حاجيات ومواقف الفرد والشخصية والاجتماعية يجعل نسق القيم مرنا نوعا ما، لارتباطه بعوامل كالخبرة والتعلم والتفاعل بين الفرد وبيئته، ويؤكد بعد ذلك (عبد الرزاق جبلي، 1984، 133) " أن ثبات القيم نسبي، فلو كانت القيم دائمة، دوما مطلقا لأصبح التغيير على المستويين الاجتماعي والشخصي مستحيلا".

وهناك نوع من التغيير، على مستوى نسق قيم الفرد، فوجود الفرد أمام مواقف وضغوط معينة، تدفعه الى تغيير مراتب قيم على حساب أخرى، فتساعده على التكيف وإعادة التوازن الى شخصيته، وهذا ليس بانفصام فيها، بل تغيير طبيعي وسيكولوجي هام. فالقيم من الناحية السيكلوجية لا تتخذ مرتبة ثابتة، جامدة، لا تتغير، بل ترتفع وتنخفض، تلو وتلبط، وتتبادل المراتب والتدرجات فيما بينها تبعاً لظروف الفرد وأحواله

ورغباته واهتماماته من حيث قوتها والاحتياج وسهولة أو صعوبة تحقيقها
(فوزية دياب، 1980).

وإذا كان الاتفاق لدى معظم الباحثين أن عملية تغيير القيم، والتغير على مستوى
الأنساق القيمية كائن، فإنها ليست سهلة وبسيطة، والتالي فهي تتم وفق اليات وأساليب
سيكولوجية محكمة.

ففي مرحلة المراقبة يأخذ المراقب في فحص المبادئ والمثل الأخلاقية والمعتقدات
الدينية، التي سبق وأن تقبلها على علاقتها. ففي هذه المرحلة يبحث في الإجابات الخالية من
التناقض في هذه المسائل وغيرها، سواءا عند استنتاجه، أو محيطه المدرسي الواسع، أو
عند والديه وبماتة رفاقه. كما تعمل وسائل الإعلام من التلفزيون والسينما والصحف
المختلفة على توضيح بعض القيم والاتجاهات المرتبطة بها، وكل هذه الوسائل تعتمد
أسلوبى القدوة والاقناع بهدف التغيير. وتستهدف هذا التغيير لأسباب تربوية أحيانا، أو
اجتماعية، أو سياسية، أو اقتصادية.

ويتم الإشارة إلى أسلوب آخر، الذي قد تعتمد مؤسسات وإدارات معينة بهدف خلق
قيم جديدة لدى أفرادها، وهو تحويل اهتماماتهم بأسلوب التوعية والاقناع بالحجة نحو القيم
المراد غرسها لديهم.

وتبقى هذه الأمثلة في التغيير بالكمفاض وانفتاح بعض الناس، وسائل المراتب
والدرجات، أو التغير الكمي في بعض القيم. الذي يجب أن يحصل اتصالا وبقا بالتربية
وبالفلسفة الاجتماعية التي تحدد الثابت والمتغير في كثير من الأحيان وهذا بغرض ضمان
انسجام واتحاد أفرادها في كثير من المسائل. ولابد من توضيح مجموعة من العلاقات التي
تقوم عليها القيم، وما يهدف التثبيث الإيجابي أو حتى التعديل والتغيير الإيجابي، بالتدخل
في الوقت المناسب وهذا طبقا للفلسفة الاجتماعية للمجتمع التي تحفظ ثوابت ومقومات
الامة.

الفصل الثالث

منهجية البحث

مقدمة

1.3- نتائج الدراسة الاستطلاعية.

1.1.3- عينة الدراسة.

2.1.3- قياس الثبات.

3.1.3- قياس الصدق.

2.3- منهج البحث.

3.3- طريقة اختيار العينة.

4.3- أدوات البحث.

1.4.3- المقياس.

2.4.3-المقابلة.

5.3- كيفية جمع البيانات.

6.3- تحليل البيانات.

7.3- حدود البحث.

1.3- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- قبل الانطلاق في التطبيق النهائي لأدوات البحث، خصوصاً المقياس المعتمد للكشف عن نسق القيم لدى الطلبة، تم اللجوء الى دراسة مصغرة. وهذا لثلاثة أهداف:
- 1- اختبار الجانب المنهجي للبحث، وهذا بالتأكد من صلاحية أداة البحث، وأدوات وتقنيات المعالجة الاحصائية.
 - 2- التأكد من فهم ووضوح أسئلة الاختبار بالنسبة لعينة البحث.
 - 3- التأكد من صدق وثبات المقياس.

1.1.3- عينة الدراسة:

تم تطبيق المقياس على عينة تتكون من (83 طالباً) وطالبة ثانويين من القسم النهائي، مقسمين الى 57 اناث و 26 ذكور، وهذا على مستوى ثانوية حمداني سعيد، الواقعة بمدينة ذراع الميزان، ولاية تيزي وزو، العينة تمثل طلبة التعليم العام فقط، في شعبة علوم الطبيعة والحياة، وشعبة آداب وعلوم انسانية. تمت هذه العملية خلال شهر جانفي 2000م.

ملاحظة:

عدد الاناث أكبر من عدد الذكور، لكون الثانوية بها نظام داخلي لفائدة الاناث.

2.1.3- قياس الثبات:

لمعرفة درجة ثبات الاختبار، تم اللجوء الى طريقة اعادة تطبيق الاختبار. بعد تطبيق الاختبار في شهر جانفي 2000م، تمت عملية اعادة تطبيقه، يوم 24 فبراير 2000م. بعد مرور شهر ونصف على التطبيق الأول، وبهدف التأكد من ثبات المقياس، تم الاعتماد على معامل الارتباط @ بيرسون (Pearson) لكل قيمة من القيم الستة التي يتضمنها المقياس، والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (02) نتائج تطبيق اختبار بـرسون لقياس الثبات

القيم	معامل الارتباط (R)
القيمة النظرية	* 0,60
القيمة الاجتماعية	* 0,72
القيمة الجمالية	* 0,67
القيمة الاقتصادية	* 0,61
القيمة السياسية	* 0,70
القيمة الدينية	* 0,61

* دالة بالنسبة ل 0,01

وبعد تطبيق معادلة اختبار الثبات لنتائج معاملات الارتباط، تبين أن معاملات الثبات لكل قيمة مرتفعة، وهذا ما يسمح بالقول بثبات الاختبار، خاصة وأنه يقيس القيم وهي شديدة التعلق بالشخصية، والتي يصعب الحصول فيها على معامل ثبات مرتفع جداً مقارنة بعوامل وظواهر نفسية أخرى.

3-1-3- قياس الصدق:

بغرض التأكد من صدق المقياس، تمّ اللجوء إلى معرفة الصدق الظاهري إلى تقدير صدق بنوده، في مدى وضوح وملانة عبارات الاختبار لعينة البحث. قدم الاختبار في صورته النهائية المترجمة والمكيفة في جمهورية مصر العربية، من طرف الباحث عطية محمود هنا، في دراسته الحضارية المقارنة بين قيم الطلبة الأمريكيين والعرب.

الاختبار في صورته الأولى والأصلية لثلاثة باحثين وهم ألبورت (Allport) وفرنون (Vernon) وأخيراً لندزي (Lindzey). وهذا أول اختبار لقياس القيم وضع في صورته النهائية، للباحثين الثلاثة عام 1951م.

لمعرفة مدى فهم الطلبة الثانويين لتعليمات وبنود الاختبار تم تقديمه مبدئياً لمجموعة مكونة من تسعة طلبة للإجابة عليه، وقد اتضح في البداية عدم فهم تعليمات الاختبار من طرفهم، وعدم معرفة بعض الاسماء الواردة في البنود.

قدم الاختبار بعد ذلك لأكثر من (15) أستاذ من معهدي علم النفس وعلوم التربية، ومعهد علم الاجتماع بجامعة الجزائر وثلاثة أساتذة ثانويين لبدء ملاحظاتهم حول الجوانب المعرفية وحتى الفكرية للمقياس وهذا في شهري أكتوبر ونوفمبر 1999م.

بعد ذلك ومن مجموع (18) استبيان قدم لم يسترجع الا (08) منها، وثلاثة منها لم تمس إلا بالجوانب الفكرية وخاصة ما يتعلق بالقيم الدينية التي تعرض اليها المقياس وتمت مناقشة استاذين من معهد علم النفس حول عدة جوانب متعلقة بتطبيق الأداة على الطلبة الثانويين ليتم في النهاية الوصول الى خلاصة التعديلات البسيطة المتفق عليها من طرف الأساتذة، والتي تتلخص في تغيير الأسماء الغير معروفة بأسماء جزائرية يعرفها الطلبة. وبعض التغيرات في تحويل عبارات بعض البنود دون المساس بالمعنى المقصود وهي كالآتي: - استبدال اسم **سلامة المجازي** (المغني) في (البند رقم 5) من القسم الاول، باسم مغن معروف وهو **وابم درياسة** .

- استبدال اسم (**تحفمتس**) في (البند رقم 21) من القسم الأول دانما، باسم **بيوغرطة** المعروف لدى الطلبة.

- تعديل (البند رقم 10) في القسم الثاني من عبارة **يبتناول حياة أحد الناس** وتحويلها الى **حياة احد الشخصيات وتنشره** .

- وتعديل (البند رقم 14) في القسم الثاني دانما من عبارة : **المرأة التي تفضلها في اختيارك زوجتك هي**، الى عبارة **المرأة التي تفضلها أن تكون زوجة لك**.

- وفي الأخير، وبالنسبة (البند رقم 5) فقد تم تدعيم العبارة بالصورة التي رسمها **ليوناردو دافنشي** .

- وبالنسبة لتعليمات الاختبار التي تعتبر طويلة وتستغرق وقتا لقراءتها فقد تم اختصارها بالقراءة على الطلبة، لأن تطبيق الاختبار كان جماعيا.

2-3- منهج البحث:

ترتبط أنواع البحوث أو مناهجها بطبيعة و اشكالية البحث، وكذلك بالأدوات والوسائل المستعملة في معالجة النتائج.

موضوع هذا البحث يتعرض لمعالجة مشكلة ذات أبعاد ثلاثة وهي تربوية، نفسية واجتماعية. يستهدف وصف ظاهرة القيم لدى الطلبة الثانويين، ويقصد بالوصف هنا " الوصف الكمي، أي أن الباحث حينما يقيس ظاهرة أو أكثر فإن هذا القياس ليس الا وصفا كميا " (محمد زيان عمر، 45.1983) بعملية استقصاء للقيم في الواقع المدرسي، وتحليل وكشف الجوانب المختلفة لأبعاد الأنساق القيمية، يجعل الظاهرة سيكولوجية وخاصة بدراستها عند المراهقين. بالإضافة الى البعد الاجتماعي الذي تعرف به القيم.

فالبحث اذا يصنف ضمن البحوث الوصفية-المسحية التي تهدف الى اكتشاف النسق القيمي لدى الطلبة الثانويين في نهاية دراستهم، هذا ليس بالكشف والتصوير فقط بل بالإضافة الى تشخيصه وتحديد العلاقات بين عناصره المختلفة، وبين مسائل وظواهر أخرى، وفي معظم خطوات البحث يتم الاعتماد على نتائج ودراسات سابقة، واطارات نظرية مختلفة بهدف التحليل والتفسير.

3-3- عينة البحث:

لدراسة النسق القيمي تم اختيار عينة من طلبة السنوات النهائية المقبلين على امتحان البكالوريا.

-اشتملت العينة على (221) طالب وطالبة، منهم (125)طالب و(96) طالبة من مختلف الثانويات والمناطق بولاية تيزي وزو، في مجموع (08) مؤسسات.

طريقة اختيار العينة عشوائية -عنقودية، بحيث تم في المرحلة الأولى اختيار مؤسسات تمثل التعليم العام وهي خمسة، ومؤسسات تمثل التعليم التقني ومجموعها ثلاثة. وفي المرحلة الثانية، تم تعيين التخصصات الموجودة في كل ثانوية على حدى بهدف تمثيلها، خاصة أداب ولغات أجنبية، أداب وعلوم شرعية، وشعبة العلوم الدقيقة.

وفي المرحلة الثالثة، تم تعيين أفراد العينة في كل تخصص، وحسب النتائج الدراسية وهذا باحترام متغير الجنس اذ يلاحظ أن عينة الذكور أكثر من الاناث في مختلف شعب التعليم التقني ماعدا في شعبي تقني محاسبة وتسيير واقتصاد.

4.3- أدوات البحث:

بغرض الكشف عن النسق القيمي لدى الطلبة الثانويين، تم الاعتماد على مقياس للقيم لكل من البورت، فرنون، ولندزي، وتم استغلال أسئلة المقابلة مع المربين لتفسير جوانب متعلقة باستجابات الأفراد في المقياس.

1.4.3- المقياس:

تم استعمال مقياس البورت وزملائه للقيم في البحث كإداة رئيسية للكشف عن النسق القيمي لدى الطلبة الثانويين.

1.1.4.3- التعريف بالمقياس:

وضعت هذه الأداة خصيصا لاختبار القيم (Astudy of Values) لدى الأفراد وضعه البورت وفرنون (Allport and Vernon) سنة 1913، وهو أول اختبار مقياس القيم. تم تعديله بعد ذلك بالاشتراك مع لندزي (Lindzey) في أعوام 1951-1960-1965.

يقيس هذا المقياس القيم الست التالية، والتي نقلها من كتاب ألفه إدوارد سبرانجر (الألماني) (I.Spranger) عن أنماط الرجال (Types of Men) وفيه تحدث عن هذه الأنماط الستة من القيم:

1-القيمة النظرية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى اكتشاف الحقيقة، وهو في سبيل ذلك الهدف يتخذا اتجاهها معرفيا من العالم المحيط به. فهو يوازن بين الأشياء على أساس ماهيتها، كما أنه يسعى وراء القوانين التي تحكمها بقصد معرفتها دون النظر في قيمتها العملية أو صورتها الجمالية.

والأشخاص الذين يضعون هذه القيمة في مستوى أعلى من غيرها يتميزون بنظرة موضوعية نقدية، معرفية وتنظيمية.

2- القيمة الاقتصادية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله الى ما هو نافع وهو في سبيل هذا الهدف يتخذ من العالم المحيط به وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الانتاج والتسويق واستهلاك البضائع واستثمار الأموال.

والأشخاص الذين يضعونها في قمة نسقهم يتميزون بنظرة عملية، تأيم الأشياء والأشخاص تبعا لمنفعتها.

3- القيمة الجمالية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله الى ما هو جميل من ناحية الشكل أو الصورة أو التكوين، وهو لذلك ينظر الى العالم المحيط به نظرة تقدير له من ناحية التكوين والتنسيق والتوافق الشكلي، وهذا لا يعني أن المتميزين بها يكونون فنانين بل أن بعضهم لا يستطيعون الابداع الفني، وأن كانوا يتذوقون نتائجه.

4- القيمة الاجتماعية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله الى غيره من الناس، فهو يحبهم ويميل الى مساعدتهم، ويجد في ذلك اشباعا له وهو ينظر الى غيره على أنهم غايات في حد ذاتها، وليسوا وسائل لغايات أخرى. ولذلك كان هؤلاء الذين يتميزون بهذه القيمة، يتميزون بالعطف والحنان والايثار وخدمة الغير وتقديرهم.

5- القيمة السياسية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله للحصول على القوة، فهو شخص يهدف الى السيطرة والتحكم في الأشياء أو الأشخاص ولا يعني كذلك، أن من يتميزون بها يكونون من رجال الحرب أو السياسة فبعضهم قادة في نواحي الحياة المختلفة، يتصفون بقدرتهم على توجيه غيرهم والتحكم في مصائرهم.

6- القيمة الدينية: فيقصد بها اهتمام الفرد وميله الى معرفة ما وراء العالم الظاهري، فهو يرغب في معرفة أصل الانسان ومصيره، ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه، وهو يحاول أن يصل نفسه بهذه القوة بصورة ما. كما أن هذا لا يعني أن من ينصفون بها كلهم من الناس والزهاد.

فهذا التقسيم الذي أورده سبرانجر. لا يعني أن الأفراد يتوزعون عليها ولكنه يعني أن هذه القيم توجد جميعها في كل فرد، غير أنها تختلف في ترتيبها لدى الفرد قوة وضعفاً، وكذلك في مجموعات الأفراد لتشكل لدى الأفراد ما يسمى بالأنساق القيمية.

وقد ترجم الباحث **عطية محمود** هذا المقياس الى اللغة العربية، باستفادته من الصورة النهائية التي اشترك فيها البورت وزملانه والتي تتميز بسهولة التصحيح، ووجود تخطيط سيكولوجي لقيم الفرد، وقد أضاف الباحث جدولا يملؤه انطاب ليوضح الترتيب التنازلي لقيمه.

قام الباحث بتطبيق المقياس في جمهورية مصر العربية على عدد من الطلبة الجامعيين في مختلف المعاهد. وقد قام بتعديل العبارات الواردة فيه، مما يجعلها أكثر وضوحاً للقارئ وأكثر ملائمة للثقافة التي يعيش في جوها، ثم وضع الاختبار في صورته النهائية التي تحتوي على التعليمات، وعلى القسمين اللذين يحتويهما الاختبار، الأول يحتوي على (30 بنداً)، والثاني يحتوي على (5 أبندا)، وفي الأخير توجد تعليمات للتصحيح، وتخطيط سيكولوجي وجدول يلخص درجات كل قيمة لمعرفة نسق قيم كل فرد.

فالاختبار اذن في صورته المترجمة للغة العربية والتي استخدمها عدة باحثين، منهم عبد الحفيظ مقدم في دراسته لقيم الطلبة في جامعة الجزائر، تحتوي على (45 بنداً) من أصل (120 بنداً) في الاختبار الأصلي لأنبورت وزملانه.

طريقة الاجابة على الأسئلة تكون كما يلي:

في القسم الأول: يضع المفحوص (0 أو 3)، (0) في حالة عدم الموافقة، (3) في حالة الموافقة على العبارة.

وفي حالة صعوبة الاختبار، يضع (2) أمام العبارة الأكثر تفضيلاً، و(1) أمام أقلها تفضيلاً.

في القسم الثاني: توجد أربعة اختيارات (أ، ب، ج، د) والمطلوب الترتيب من (1-2-3-4) من العبارة الأكثر تفضيلاً الى أقلها.

وطريقة الاجابة على المقياس جماعية.

2.4.3- المقابلة:

وبغرض الحصول على معلومات تكميلية لمعرفة كيفية انتظام القيم لدى التلاميذ، وتشكيل النسق القيمي لديهم عبر مراحل نموهم وعن دور التربية والتعليم في انماء قيم معينة لدى الأفراد.

المقابلة نصف-موجهة مع المربين من المدراء والأساتذة والمفتشين. طبيعة هذه المقابلة سمت بطرح أسئلة عامة، ووضع مجرد خطوط عريضة لتسيير الحوار مع المربين للحصول على أكبر قدر من المعلومات والتفاصيل حول الموضوع باعتبارهم عناصر فاعلة في غرس القيم سواء عن طريق المناهج الدراسية أو المحتويات التربوية التي يقدمونها وكذلك عن طريق القدوة. بالإضافة الى أنها الشخصيات الأكثر فعالية في المحيط المدرسي ودورها الأساسي في غرس القيم المنتجة والإيجابية عند التلاميذ والطلبة.

ومحتوى أسئلة المقابلة تتمحور على:

- 1- السؤال الأول: هل للمدرسة دور في تنشئة التلاميذ على القيم الاجتماعية؟
- 6- السؤال الثاني: ماهي الوسائل التي تعتمد عليها المدرسة في تنشئة التلميذ؟
- 2- السؤال الثالث: ماهي الدرجة التي ترى أن المربي أو الأستاذ يستطيع التأثير فيها على طلبته؟
- 3- السؤال الرابع: هل هناك نسقا قيميا يستهدف المربي تنشئة التلميذ عليه؟
- 4- السؤال الخامس: هل ترى أن للظروف السياسية والاجتماعية التي يمر بها المجتمع تأثير على تبني قيما معينة لدى الطلبة الثانويين؟
- 5- السؤال السادس: كيف تؤدي المدرسة دورها في تنمية قيم ايجابية لتكون لها الريادة، بعيدا عن تأثيرات جانبية أخرى؟

3-5- كيفية جمع البيانات:

البحث اقتضى معرفة النسق القيمي عند الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية، وبالتالي فالعينة المقصودة هم الطلبة المقبلون على امتحان البكالوريا.

عملية تطبيق الاختبار على العينة، واجراء المقابلة بهدف جمع المعلومات والبيانات حول الموضوع تمت على أربع مراحل خلال شهري أفريل وماي من عام 2000م.

في المرحلة الأولى: بعد تعيين الثانويات التي يتم تطبيق الاختبار فيها تم الاتصال مباشرة بمدرائها، ليتم تعيين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني للقيام بعملية التطبيق مع الطلبة. **في المرحلة الثانية:** تم اللقاء مع كل مستشار للتوجيه لأجل شرح تعليمات وبنود الاختبار لتسهيل عملية الفهم من طرف الطلبة، وتقديم المقياس لهم.

وفي المرحلة الثالثة: وبعد استلام المستشارين للمقياس تم توزيعه على عينات كل ثانوية حسب تخصصات الطلبة.

وبعد استرجاع الاجابات تبين أن أكثر من 20 اجابة لم تسترجع على مستوى متقن معاتقة وعدم الاجابة على الجزء الثاني من المقياس.

وكذلك على مستوى ثانوية زعموم بيه غني لعينة العلوم الشرعية، الأمر الذي استدعى اعادة تطبيق المقياس على مستوى الثانويتين خوفا من تأثير أي نقص للعينة في تخصص ما (على دراسة فرضيات معينة في البحث).

لم تسترجع الا (240 نسخة) من مجموع (300 نسخة)، تم توزيعها (وقد تم الغاء 19 منها لعدم الاجابة على القسم الثاني أو عدم تطبيق تعليمات المقياس).

وفي المرحلة الرابعة والأخيرة تم الاتصال بالمدرء والأساتذة على مستوى أربع ثانويات للقيام بالمقابلة، وهي نصف موجهة دامت كل واحدة منها ما بين (45 الى 60 دقيقة) وتم طرح الأسئلة الستة على السربين، التي تعرضت لأهمية ودور القيم لدى الفرد وكذلك لدور التربية والتعليم في تكوين وتنسقة الطلبة والتلاميذ على قيم معينة، وقد تم استغلال الاجابات في تحليل فرضيات البحث واقتراحاته.

6.3- تحليل البيانات:

بعد عملية جمع البيانات وتحليل محتوى كل اجابة في المقياس على حدى، وبهدف تصنيف البيانات كآخر اجراء في البحث تم استخدام مجموعة من التقنيات الاحصائية. وبغرض توخي الدقة تم اللجوء الى برامج تحليل احصائي في العلوم الاجتماعية بالاعلام الالى (Spss) لأن البيانات طويلة جدا، وكذا لربح الوقت. والتقنيات الاحصائية المستعملة في عملية التحليل هي :

- 1- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و كذا النسب المئوية.
- 2- تطبيق اختبار (χ^2) لفريدمان (Freidman) لقياس دلالة الفروق الاحصائية للرتب (في الفرضيات الأولى، الثانية، الثالثة، الخامسة، والسادسة).
- 3- اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه (One-way Anova) (في دراسة الفرضية الرابعة).
- 4- واختبار (ت) لدراسة الفروق (T.test) وهو اختبار براميتري، استغل في دراسة الفروق بين الذكور والاناث في الفرضية الخامسة والسادسة.
- 5- وبهدف التحقق من ثبات الاختبار في الدراسة الاستطلاعية تم الاعتماد على معامل ارتباط برسون (Person) بعد حساب المتوسطات، ثم طبقت معادلة اختبار الثبات في الأخير.

7.3- حدود البحث:

يلتزم البحث في مختلف خطوات اجرائه بالحدود التالية:

- 1- يتعرض البحث لدراسة القيم لدى طلبة نهاية المرحلة الثانوية المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا، فلا يتعرض لطلاب المراحل السابقة ولا اللاحقة.
- 2- في اطار عملية تحديد ودراسة النسق القيمي يعتمد على تصنيف البورت وزملانه لا غير.

3- البحث يتعرض لدور المدرسة (التربية النظامية) في تنمية القيم ولا يتعرض لغيرها من المؤسسات غير النظامية وإن كان دورها لا ينكر.

4- دور المدرسة كمؤسسة نظامية في عملية التنشئة القيمية أكبر وأهم من غيرها من المؤسسات الأخرى، كالنوادي وجماعات الرفاق والمساجد ووسائل الاعلام.

5- البحث يتعرض لمعرفة النسق القيمي لدى الطلبة، من خلال تصريحهم المباشر عن طريق الاجابة على بنود الاختبار المقدم لهم.

6- لمعرفة النسق القيمي لدى الطلبة وتأثير المدرسة، ينطلق البحث من نتائج عدة بحوث أثبتت أن للمناهج الدراسية دور في التنشئة القيمية للتلاميذ، وبالتالي فهو لا يتعرض لتحليل محتوى هذه المناهج.

7- ان النقطة السادسة قد تطرح-حسب رأي الباحثة-عدة إشكالات حول مصداقية النتائج، نكن الصعوبات الكثيرة بالإضافة الى تحليل محتوى كل مناهج المرحلة الثانوية (لأن عملية التنشئة مستمرة وطويلة تدوم لسنوات وتتأثر بعدة عوامل). يتطلب مدة زمنية أطول وامكانيات علمية ومكادية أكبر وهذا لن يتسنى لطالب مرتبط بوقت وامكانيات محدودة.

8- وأخيراً، وفيما يخص المراجع والوثائق المستعملة في الدراسة، فقد تم استغلال المراجع باللغة العربية وترجمة بعض النصوص والمقالات من اللغات الأجنبية، مع ملاحظة وهي الاعتماد على الدراسات والمراجع التي تتناول القيم في التربية وعلم النفس.

الفصل الرابع

الجزء الثاني

الفصل الرابع

4- عوفق وتخلييل نتائج البحث

مدخل

1.4- المتغيرات المختلفة لعينة البحث.

1.1.4- الجنس.

2.1.4- التخصص العلمي.

3.1.4- المستوى الدراسي.

4.1.4- النجاح في البكالوريا.

2.4- تنوع واختلاف الأنساق القيمية بين الطلبة.

1.2.4- مناقشة نتائج الفرضيات: الأولى، الثانية، والثالثة.

3.4- دراسة في علاقة النسق القيمي بتخصص الطالب الثانوي.

1.3.4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

4.4- دراسة في علاقة النسق القيمي بجنس الطالب.

1.4.4- مناقشة نتائج الفرضيتان الخامسة والسادسة.

5.4- دراسة في علاقة النسق القيمي بالنجاح أو الرسوب في امتحان شهادة البكالوريا.

1.5.4- مناقشة نتائج الفرضيات: السابعة، الثامنة والتاسعة.

مدخل:

قبل التعرض لمناقشة فرضيات البحث وبالتالي النتائج المستخلصة منه تم في البداية عرض مختلف المتغيرات سواء ما يتعلق بالسن و جنس أفراد العينة، أو ما يتعلق بمتغيرات أخرى و المتمثلة في المستوى الدراسي (العلمي) والتخصص أي شعبة الدراسة، والنجاح أو الرسوب في امتحان شهادة البكالوريا. فكل هذه المتغيرات على علاقة وطيدة بنوع النسق القيمي لدى الفرد، لأن أي ظاهرة سيكولوجية ليست بمنأى عن تأثير عدة عوامل، وقد تم الاكتفاء في هذه الدراسة على هذه المتغيرات الأربع فقط لأهميتها، ولأسباب أخرى ذكرت في أهمية وأهداف البحث.

1.4- المتغيرات المختلفة لعينة البحث:

1.1.4- السن والجنس:

أ- السن: اقتصر عينة البحث على فئة الطلبة في القسم النهائي من التعليم الثانوي التي يتراوح سنها ما بين 18-21 سنة.

ب- الجنس: متغير أساسي في البحث أين تم اختيار عينة من الذكور والإناث حسب وجودها في المجتمع الأصلي في التعلمين الثانوي العام والتقني.

الجدول رقم (3) توزيع أفراد العينة حسب السن والجنس ونوع التعليم

الجنس				السن								السن و الجنس
												نوع التعليم
%	اناث	%	ذكور	%	21سنة	%	20سنة	%	19سنة	%	18سنة	
81,25	78	54,4	68	11,64	17	29,45	43	44,52	65	14,38	21	التعليم الثانوي العام
18,75	18	45,6	57	10,66	08	33,33	25	40	30	16	12	التعليم الثانوي التقني
/	96	/	125	/	25	/	68	/	95	/	33	المجموع

يتضح من خلال الجدول (3)، الذي يبين توزيع أفراد العينة حسب سنهم، أن أكثر من نصف المبحوثين تتراوح أعمارهم، ما بين 19 و 20 سنة عوض 18 سنة، وهذا سواء في التعليم الثانوي العام أو التقني، وهذا راجع للمجتمع الأصلي ككل، أين تم التأخر بسنة دراسية كاملة، بسبب اضطراب عام (سنة 1994) لأغراض ثقافية اجتماعية وسياسية في أن واحد، فنسبة التلاميذ ذوا عمر 18 سنة لا يتجاوز 16% ، وما فوق 20 سنة النسبة لا تتجاوز 11% وهذا في حالة تأخر دراسي بعام أو إعادة البكالوريا.

وعلى كل فهذه السنوات تقابل سيكولوجيا، مرحلة المراهقة المتأخرة، وفيها تبدأ شخصية الفرد تكتمل معرفيا واجتماعيا واخلاقيا...، أما بيولوجيا فقد وصل نموه الى الاكتمال، ونفسيا يبدأ الفرد في تحقيق ذاته وهويته.

أما بالنسبة لمتغير الجنس يلاحظ اختلافا طفيفا في عينة ذكور واناث التعليم العام. والاختلاف الملاحظ هو ضعف نسبة الاناث في التعليم التقني، ما عدا بعض النسب التي تتوجه لبعض الشعب.

وملاحظة عامة فالتعليم العام لا يزال يستأثر بأغلبية التلاميذ في مختلف شعبه عكس التعليم التقني وهذا لأسباب مختلفة، وقد يشار هنا الى أحد أهم الأسباب التي لازالت موروثة، وهو ميل الأباء الى الدراسات النظرية وحتى فرضها على أبنائهم، وبالتالي النفور من كل ما هو يدوي وتقني.

2.1.4- التخصص العلمي:

الجدول رقم (4) توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي في شعب التعليم العام.

الشعب الدراسية الثانويات			الشعبتين العلميتين						الشعب الأدبية					
			علوم دقيقة			علوم الطبيعة و الحياة			اداب وعلوم انسانية			اداب علوم شرعية		
م	ا	د	م	ا	د	م	ا	د	م	ا	د	م	ا	د
ثانوية حمداني سعيد	12	13	25			08	17	25						
ثانوية علي ملاح	/	/	/											
ثانوية نيزي غنيم	06	08	14			01	04	05						
المتعددة الثقافات نيزي غنيم	07	07	14	05	10	02	05	07						
ثانوية زعموم بوغني												05	05	10
متن معانقة				05	01	06								
متن بوغني	02	00	02											
متن ذراع الميزان				10	04	14								
المجموع	27	28	55	20	10	30	11	27	37	05	10	05	09	14

الجدول رقم (5) توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي في شعب التعليم التقني.

شعبة الدراسة		المتن									
		تسيير واقتصاد	تقني محاسبة	هندسة مدنية	أشغال عمومية	هندسة كهربائية	كهربو تقني	هندسة ميكانيكية	إلكترونيات	صناعة ميكانيكية	إلكترو تقني
متن بوغني	/	/	/	05	/	07	06	04	05	04	04
متن ذراع الميزان	18	12									
متن معانقة				02	05			03			
المجموع	18	12		07	05	07	06	07	05	04	04

بالنسبة لتوزيع الطلبة على شعب التعليم العام كما هو موضح في الجدول (4)

يتبين جليا أن شعبة علوم الطبيعة والحياة لازالت كذلك تستأثر بأغلبية الطلبة، على عكس شعبة العلوم الدقيقة التي تبقى في نظر التلاميذ وأولياءهم صعبة ومضطربة النجاح فيها ضعيفة، أو تخوفا من المستقبل الدراسي في الجامعة، رغم أن نسبة النجاح فيها جد مرتفعة والتي تصل الى أكثر من (90%) (كما هو موضح في الجدول رقم (6)).

وبالنسبة للشعب الأدبية، فالجدول يبين تفوق نسبة الطلبة الموجهين لشعبة آداب وعلوم انسانية، على غيرها من الشعبتين الاخرين، لعدم تواجدها في أغلب الثانويات.

وان وجدت فهي لا تستوعب الا 10 أو 15% من تلاميذ شعبة الاداب، خاصة بالنسبة لشعبة العلوم الشرعية. ويوضح الجدول رقم (5) توزيع أفراد العينة على شعب التعليم التقني في مقاقن عينة البحث، الذي يبين وجود نسبة كبيرة من التلاميذ في شعبتي تسيير واقتصاد وتقني محاسبة اللتان تعتبران أقرب الى شعب التعليم العام، مع ملاحظة تسجيل نسبة من الاناث بها عكس الشعب التقنية الأخرى. مع ملاحظة أخرى وهي وجود نوع من التفضيل لبعض الشعب على الأخرى كما هو الشأن بالنسبة لشعبة الهندسة الكهروإتائية رغم وجود التجانس في توزيع الأفراد على مختلف التخصصات الأخرى.

وكملاحظة عامة بعد دراسة توزيع أفراد العينة على مختلف التخصصات والشعب، استمرار تأثير نسق تفكير عام في المجتمع، يتحكم في توجيه التلاميذ، نحو الشعب النظرية، التي تؤهلهم في المستقبل لشغل مناصب تحظى بالاعتراف الاجتماعي كالطب والمحاماة والتعليم، وحتى توجيه الاناث الذي يقتصر على هذه الشعب، فنسبة (40%) المتوجهات نحو شعبة تسيير واقتصاد وتقني محاسبة، ليس لأنها شعبة تقنية، بل لأنها شعبة تفتح مجال التوجه للشعب النظرية في الجامعة، وهذا يبين استمرار اعتبار كل ما هو تقني أنه يدوي وبالتالي احتقاره والابتعاد عنه، وهو على علاقة بنسق قيمي اجتماعي عام كما سيوضح لاحقا.

3.1.4- المستوى الدراسي:

الجدول رقم (6) توزيع أفراد العينة حسب نتائجهم الدراسية.

النتائج المدرسة			من 7 الى 8,99			900-999			10-11,99			12-13,99			≤ 14		
ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع
03	05	08	05	08	13	06	07	13	06	07	13	05	08	13	03	05	08
01	01	02	01	02	03	01	02	03	01	02	03	01	02	03	02	01	03
02	02	04	01	03	04	02	03	05	02	03	05	02	03	05	01	02	03
02	03	05	03	04	07	03	04	07	04	05	09	03	04	07	02	03	05
01	01	02	01	01	02	01	01	02	01	01	02	01	01	02	01	01	02
04	01	05	07	02	09	09	02	11	06	01	07	07	05	12	05	00	05
05	03	08	09	04	13	07	03	10	06	02	08	02	03	05	02	05	07
02	00	02	04	01	05	02	00	02	03	01	04	01	02	03	01	03	04
20	16	36	30	26	56	31	22	53	25	17	42	19	15	34	15	34	49
/	/	16,28	/	/	25,33	/	/	23,98	/	/	19,00	/	/	15,38	/	/	15,38

يبين الجدول رقم (6) لتوزيع النتائج المدرسية في مختلف ثانويات عينة البحث، أن النتائج تتراوح ما بين معدل 20/7 و 14 فأكثر، وبدون الإشارة إلى الفروق الطفيفة بين الذكور والاناث فإن ما يلاحظ أن النتائج المدرسية لطلبة البكالوريا تشبه التوزيع الاعتيادي فيتمركز أغلب الأفراد في الوسط. والمتمركزة حوله تقتض في تكرارها ايجابا أو سلبا.

فيلاحظ أن أغلب النتائج 25,33 ثم (23,98%) على التوالي للطلبة أصحاب معدلات مترواحة ما بين 9,00 و 11,99 ونسبة (6,28%) تعتبر ضئيلة بالنظر للنسب الواقعة فوق المتوسط وهي كذلك نسبة مهمة تساعد على معرفة نوع النسق القيمي لدى طلبتها، بالإضافة للعلاقة الوطيدة ما بين نتائج هذه الفئة خلال العام الدراسي بنتائج البكالوريا وبالتالي بنوع القيم التي تتبناها.

4.1.4- النجاح في البكالوريا:

الجدول رقم (7) توزيع أفراد العينة حسب النجاح في امتحان شهادة البكالوريا.

النجاح حسب الشعبة	الشعب العلمية			الشعب التقنية			الشعب الأدبية			%
	د	ا	مج	د	ا	مج	د	ا	مج	
الثانويات										
ثانوية حمداني سعيد	09	08	17				04	08	12	/
ثانوية علي ملاح	04	02	06				03	06	09	/
ثانوية تيزي غنيف	10	05	15				01	03	04	/
المعددة الثغنيات تيزي غنيف							01	05	06	/
ثانوية زعموم بوغني							02	02	04	/
مثن بوغني	00	02	02	19	02	21	/	/	/	/
مثن ذراع الميزان	10	04	14	10	05	15	/	/	/	/
مثن معاققة	00	03	03	06	00	06	/	/	/	/
المجموع	33	24	57	35	07	42	11	24	35	
النسبة المئوية	/	/	67,5	/	/	56	/	/	57,37	60,63

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن أعلى النسب في النجاح لأفراد العينة تستأثر بها

الشعبة العلمية، خاصة شعبة العلوم الدقيقة التي تصل نسبة النجاح بها إلى (86,66 %)

(أي 26 فرد من مجموع 30)، تلي الشعب الحسية، الشعب الأدبية ثم التقنية بنسب متفاوتة

(57,37 %) ثم (56 %) على التوالي وتبلغ النسبة العامة للنجاح (60,63 %).

كما تلاحظ الفروق في النجاح بين الجنسين في الشعبتان العلميتان (العلوم الدقيقة، وعلوم الطبيعة والحياة)، والشعب الأدبية الثلاث، ففي العلمية يتضح تفوق الذكور على الاناث، عكس الشعب الأدبية أين تتفوق الاناث على الذكور، وهذا راجع لطبيعة التكوين الفكري والنفسي للجنسين، ولتأثير الأنساق القيمية المتكونة لدى الطلبة، بتأثير المناهج والمحتويات المدرسية.

2.4- تنوع واختلاف الأنساق القيمية لدى الطلبة:

مناقشة للفرضيات التالية: الأولى والثانية والثالثة.

ان الهدف من طرح الفرضيات الثلاث الأولى، هو محاولة الكشف عن مختلف الأنساق القيمية لدى أفراد العينة من الطلبة الثانويين وكانت نتائج التحليل الاحصائي كما يبينه الجدول التالي:

جدول رقم (8) يوضح ترتيب القيم عند أفراد العينة.

القيم	متوسط الرتب	ترتيب القيمة
القيمة النظرية	5.08	1
القيمة الاقتصادية	3.02	5
القيمة الجمالية	2.18	6
القيمة الاجتماعية	3.49	4
القيمة السياسية	3.71	2
القيمة الدينية	3.52	3

ان منطلق طرح هذه الفرضية هو وجود فكرة التنوع، في كل الكائنات، حيوانية أو نباتية وبالتالي فالمبدأ نفسه موجود في نواحي السلوك والقدرات البشرية سواء القدرات الجسمية أو النفسية أو العقلية. وبالتالي القيم ونسق انتظامها لدى الأفراد. وهذا ما يوضحه الجدول، باختلاف معدلات الرتب المعطاة لكل نسق، اذ كان الاختلاف دالا بتطبيق اختبار فريدمان (FREIDMAN) لقياس الدلالة الاحصائية لفروق الرتب. لبحث أن $X^2 = 289,66$ عند مستوى الدلالة (0,01). وعليه يمكن الحكم بأن هناك اختلاف في الأنساق القيمية لدى الطلبة. وهذا راجع لعدة عوامل، منها المتعلقة بتأثير الجانب النفسي

والثقافي والاجتماعي، وتأثير العامل الأساسي والمتمثل في الفروق الفردية بين أفراد العينة .

إن الاختلاف والتنوع في الأنساق القيمية لا يعني إطلاقاً وجود نوع من الصراع القيمي أو التضاد، بل هو تنظيم وبناء للقيم الستة، النظرية، الاجتماعية، الدينية، الجمالية، الاجتماعية والسياسية لدى الأفراد حسب أهميتها في نظرهم.

ويلاحظ من خلال الجدول رقم (8) أن متوسط الرتب المقدمة لكل قيمة لا يبتعد عن القيمة الأخرى كثيراً، ما عدا بين القيمة النظرية في أعلى الترتيب التي يبلغ متوسطها 5,08، والقيمة الجمالية التي تبلغ 2,18. ورغم هذه الاختلافات في متوسطات الرتب المعطاة لكل قيمة من القيم الستة، نلاحظ أنها تشكل نوعاً من التوازن والانسجام بين الأنساق القيمية المختلفة، وما يلاحظ كذلك أن القيمة النظرية تصدر المقدمة في الترتيب لدى أغلب أفراد العينة. والجدول التكرارية الآتية توضح ذلك.

1.2.4- مناقشة نتائج الفرضيات: الأولى، الثانية، والثالثة:

الجدول رقم (9) التوزيع التكراري للقيمة النظرية.

الدرجات		المجموع
		التكرار
		%
40-31	23	10,40%
50-41	120	54,29%
60-51	69	31,22%
70-61	9	4,07%
أفراد العينة		221
المعدل \bar{X}		47,82
الانحراف المعياري SD		06,44

الجدول رقم (10) التوزيع التكراري للقيمة الاجتماعية.

الدرجات		المجموع
		%
		التكرار
30-21		11
40-31		104
50-41		97
60-51		9
أفراد العينة		221
المعدل \bar{X}		40,10
الانحراف المعياري SD		5,73

الجدول رقم (11) التوزيع التكراري للقيمة السياسية.

الدرجات		المجموع
		%
		التكرار
30-21		08
40-31		90
50-41		116
60-51		07
أفراد العينة		221
المعدل \bar{X}		40,74
الانحراف المعياري SD		5,18

الجدول رقم (12) التوزيع التكراري للقيمة الدينية.

الدرجات		المجموع
		%
		التكرار
20-11		02
30-21		43
40-31		66
50-41		88
60-51		22
أفراد العينة		221
المعدل \bar{X}		39,71
الانحراف المعياري SD		8,70

الجدول رقم (13) التوزيع التكراري للقيمة الاقتصادية.

الدرجات		المجموع
		%
		التكرار
20-11	02	0,90
30-21	35	15,83
40-31	108	48,86
50-41	66	29,86
60-51	10	04,52
أفراد العينة		221
المعدل \bar{X}		37,94
الانحراف المعياري SD		7,31

الجدول رقم (14) التوزيع التكراري للقيمة الجمالية.

الدرجات		المجموع
		%
		التكرار
20-11	04	01,80
30-21	79	35,74
40-31	104	47,05
50-41	32	14,47
60-51	02	0,90
أفراد العينة		221
المعدل \bar{X}		33,26
الانحراف المعياري SD		7,00

تبين الجداول التكرارية لتوزيع القيم الستة أشكال البناءات القيمية لدى أفراد العينة، هذا البناء القيمي، أو الشكل للبناء القيمي يوضح أهمية وألوية قيم معينة في حياة الفرد عن باقي القيم الأخرى. " بل تعتبر باقي القيم خاضعة لسيطرتها " (محمود أبو نبيل، 1985، 229)، فالقيمة الدينية عند رجل الدين مثلاً تقع في قمة سلمه القيمي، والقيمة الاقتصادية عند رجل التجارة تقع في قمة سلمه القيمي كذلك، ولا يعني هذا عدم وجود القيمة الأولى عند الرجل الثاني أو العكس. وكذلك الأمر بالنسبة للطالب

الثانوي فكل واحد منهم تكونت لديه قناعات وأفكار ومبادئ، تبلورت عملية تشكلها، عبر مراحل النمو المختلفة التي مر بها، متأثراً بعدة أنساق فكرية تعرض لها في الأسرة مع الوالدين، ثم في المدرسة، باحتكاكه مع مختلف محتوياتها ابتداءً من المدرس إلى المحتوى إلى المحيط المدرسي. ثم احتكاكا بزملائه في المؤسسة وخارجها، وبمؤسسات مختلفة، ففي سن 18 سنة أو 20 سنة يكون قد تبنى نسقا فكريا وقيميا معيناً.

وهذا يعني أن الطالب الذي تتصدر القيمة النظرية قمة نسقه القيمي، لا يقال أنه عالم، بل يساعد على التعرف على نسق تفكيره والمبادئ التي يسير عليها وهو يخطط لحاضره ومستقبله، وتساعد أيضا على التنبؤ بمستقبله العلمي والدراسي (كما يلاحظ ذلك في علاقة النسق القيمي بنتائج البكالوريا).

ما يلاحظ في التوزيعات التكرارية للقيم الستة أنها تكاد تكون كلها اعتدالية، فنسبة كبيرة تقع في وسط التوزيع، والبقية تتوزع بالتساوي ولو باختلاف طفيف في طرفي التوزيع، ماعدا في التوزيع التكراري للقيمة الدينية، أين يرتفع انحراف القيم عن المتوسط ب (8,70). فالقيم تتوزع ما بين الدرجة 18 إلى غاية 59 درجة (انظر الملحق رقم 2). ويرجع ذلك لسبب عدم فهم بعض الأسئلة أو تعقدها ولأبعاد فكرية وتأثيرات عقائدية لدى بعض أفراد العينة.

ما يلاحظ في مختلف الأنساق القيمية أن متوسط الرتب المقدم للقيمة النظرية يتصدر المقدمة بالنسبة لبقية الأنساق الأخرى، فمعدل القيمة النظرية يصل إلى (47,82)، بانحراف معياري يساوي (6,44).

وتلي القيمة النظرية مباشرة القيمة السياسية، بمتوسط رتب يساوي (3,71) وانحراف معياري، أقل من نظيره في القيمة النظرية يساوي (5,18)، وهذا يشير إلى خاصية وميزة في مجتمع البحث وهو الاهتمام بالقضايا السياسية، وكل ما يتعلق بالمشاكل والأوضاع السياسية التي يمر بها المجتمع.

مباشرة بعد القيمة السياسية تأتي القيمة الدينية في المرتبة الثالثة بمتوسط رتب يساوي (3,52)، وبانحراف معياري مرتفع يبلغ (8,70)، وهذا لاختلاف مناطق تواجد أفراد

عينة البحث، والسبب الأهم هو الاجابة السريعة، والعفوية أحيانا والتي أوقعت الكثير من الطلبة في تناقض. أو في عامل خطير جدا عقائديا وهو الشك " حيث يلاحظ ميل المراهقين الى الشك ، ويختلف هذا الشك باختلاف شخصية المراهق، فقد يكون بالنقد، والارتباب الحاد في العقائد، وقد يرجع هذا الى تعليم التعاليم الدينية في الطفولة، من غير تخطيط ولا مرحلية، أو غير ملائم لمستوى النمو لدى الفرد أو كان هذا التعليم ينعدم فيه التوجيه الديني" (محمد مصطفى زيدان، 262.1980). وقد كشف (نصر الدين سمار، 170.1993) في دراسته حول المنهج التربوي وانعكاساته على اتجاهات المراهقين، أن (45,05%) من عينة البحث تشعر بحيرة كبيرة بشأن بعض المسائل الأخلاقية، في حين أن نسبة (60,43%) من مراهقي العينة عبروا عن شعورهم بحيرة أكبر في قضايا كالجنة والنار والقدر، وقد أرجع الباحث ذلك الى غياب الفلسفة الاجتماعية والعقيدة الاسلامية في المدرسة الجزائرية وبالتالي تضاربت الأهداف وتصارعت وتباينت السبل".

وقد التمس نوعا من الصراع القيمي لدى بعض أفراد العينة، وهو وجود عدم اتساق وانسجام النسق القيمي، وقد نتج عنه تباين وتضاد القيم.

تلي القيمة الدينية مباشرة القيمة الاجتماعية بمتوسط يساوي (3,49)، وانحراف معياري (5,73) وهذا يبين اهتمام الطالب الثانوي بالقضايا والمشاكل الاجتماعية التي تحيط به، وقد أرجع الباحثان محمود عطية هنا وعبد الحفيظ مقدم وجود هذه القيمة لدى الطالب الجامعي الى اهتمامه بالتطور الاجتماعي، وعلاج المشكلات الاجتماعية المختلفة من عهود التأخر والاستعمار.

وتأتي القيمة الاقتصادية في المرتبة الخامسة بمتوسط يساوي (3,02)، وانحراف معياري مرتفع يصل الى (7,31)، وهذا نظرا لاختلاف الأنساق القيمية فيما بين الطلبة، وقد اتضح تبني نسبة من الطلبة الثانويين للقيمة الاقتصادية في قمة نسقهم القيمي، بنسبة تقدر ب (6,78 %) أي لدى 16 فرد من العينة وهذا يوضح كذلك اهتمام الطالب الثانوي بمحيطه الاقتصادي والاجتماعي وبالمشاكل الاقتصادية والوضع الراهن الذي تمر به الأسر والمجتمع ككل.

وفي آخر الترتيب، تقع القيمة الجمالية بمتوسط رتب يساوي (8، 2)، وانحراف معياري مرتفع نوعا ما يقدر كذلك بـ (7.00)، وما يلاحظ في التوزيع التكراري للقيمة أنه شبه اعتدائي، فأغلب الأفراد يقعون في وسط المنحنى، والبقية يتوزعون على طرفيه.

إن وقوع القيمة الجمالية في أواخر الأنساق القيمية للطلبة الثانويين، لا يعني عدم وجود هذه القيمة لديهم، ولكن يوضح بشكل ظاهر نقص ومكانة هذه القيمة أو الجمال بشكن عام لدى الطلبة بسبب نقص وانعدام النشاطات التي تربي هذا الذوق لديهم من مسرح وموسيقى وغناء... الخ، فالجانب الجمالي كما يشير إلى ذلك (مالك، بن نبي 1981)، "يتبين في مدى قدرة الفرد على تذوق الجمال. فهو في أفكارنا ومنتجاتنا ومحيطنا الحضاري، وهو المظهر الخارجي للعملية التربوية". وهذا بابعد النظرة السلبية للفن داخل الوسط المدرسي، والنظرة ايجابية إلى وظيفته في التربية أولا وهي المنسل على اثرها خبرات الفرد بتجارب، تجعل مشاعره تتحرك لتعيش معها. وهذا يعني ليس ما يراد به فقط كمجال للمتعة الجمالية والحسية، فتستطيع بالتالي كل المواد النظرية، سواء العلمية أو الاجتماعية العمل على انماء هذا الحس لدى التلميذ.

فالنسق القيسي لدى الطلبة الثانويين. يرتبط بعوامل مختلفة كالخبرة والتعلم، وكذلك بتفاعل الطالب مع بيئته ومحيطه، فيظهر بشكل يعبر عن ظروف الطالب وأحواله وكذا رغباته واهتماماته وطموحه، مما جعل هناك اختلافات احيانا شاسعة بين نسق وآخر وبالتالي تنوعها. والنتيجة تشير إلى تحقق فريضة البحث الأولى والتي تقول بتنوع واختلاف الأنساق القيمية لدى الطلبة الثانويين.

أما بالنسبة للفرضية الثانية، ومن خلال ملاحظة الجدول رقم (8) والذي يبين متوسطات رتب الأنساق القيمية، يلاحظ أن القيمة النظرية تليها مباشرة القيمة السياسية، وهذا لخصائص مجتمع البحث المشبع بالأفكار السياسية، والناشئة لكل ما يحيطه في المجتمع. مما يعني كخلاصة عدم تحقق الفرضية الثانية والتي تشير إلى وقوع القيمة الدينية في أعلى النسق القيسي لدى طلبة العينة مباشرة بعد القيمة النظرية.

أما بالنسبة للفرضية الثالثة، والتي تشير إلى وقوع القيمة الجمالية في أدنى النسق القيسي لدى أفراد العينة، فقد تحققت بحصول القيمة على متوسط رتب أدنى يساوي (2.18).

3.4- دراسة في علاقة النسق القيمي بتخصص الطالب الثانوي:

إن تكوين شخصية الفرد، بتفكيرها واتجاهاتها وأنماط سلوكها وكذلك نسق قيمها تعتبر وليدة المحيط الذي تعيش فيه. فشخصية الفرد تعتبر نتاج التفاعل بين عناصر حضارية، الاجتماعية، الثقافية والبيئية . والمدرسة كمحيط يمر عبرها الطفل تسزوده بمختلف تأثيراتها عبر كل المراحل التعليمية التي يمر بها، ابتداء من سن السادسة، وذلك بمجموعة من المعارف العلمية والتقنية، وتكسبه اتجاهات وسلوكات، ونسقا قيميا تميزه به عن الأفراد الذين لم يتعرضوا لتأثيرها.

هذا، وسيتم التعرف هل أن تعرض نفس الأفراد لنوع معين من التعليم أو نوع من التخصص العلمي يجعل نسقهم القيمي يختلف عن أفراد تعرضوا لنوع آخر من التخصص. ليتم التعرف بعد ذلك عن نوع هذا التأثير وهذا ما سيتضح من خلال قراءة نتائج الجداول التالية:

الجدول رقم (15) المتوسطات والانحرافات المعيارية للقيمتين النظرية والاقتصادية
لمختلف الانساق القيمية حسب التخصصات.

القيم	نوع التعليم	N	X	S.D
القيمة النظرية	1- العلمي	85	48,40	6,46
	2- التقني	75	49,66	6,14
	3- الأدبي	61	44,75	5,74
المجموع	/	221	47,82	6,44
القيمة الاقتصادية	1- العلمي	85	39,66	7,57
	2- التقني	75	37,80	6,82
	3- الأدبي	61	35,72	7,02
المجموع	/	221	37,94	7,31

الجدول رقم (16) المتوسطات والانحرافات المعيارية للقيمتين الجمالية والاجتماعية لمختلف الأسواق القيمية حسب التخصصات.

القيم	نوع التعليم	N	X	S.D
القيمة الجمالية	1- العلمي	85	34,91	7,35
	2- التقني	75	31,83	6,25
	3- الأدبي	61	32,72	6,99
المجموع	/	221	33,26	7,00
القيمة الاجتماعية	1- العلمي	85	39,11	5,79
	2- التقني	75	40,79	5,53
	3- الأدبي	61	40,63	5,79
المجموع	/	221	40,10	5,73

الجدول رقم (17) المتوسطات والانحرافات المعيارية للقيمتين السياسية والدينية لمختلف الأسواق القيمية حسب التخصصات.

القيم	نوع التعليم	N	X	S.D
القيمة السياسية	1- العلمي	85	40,61	5,64
	2- التقني	75	39,86	4,85
	3- الأدبي	61	41,99	4,71
المجموع	/	221	40,74	5,18
القيمة الدينية	1- العلمي	85	36,90	8,89
	2- التقني	75	39,65	7,85
	3- الأدبي	61	43,69	7,98
المجموع	/	221	39,71	8,70

يتضح من خلال دراسة المتوسطات والانحرافات المعيارية لمختلف الأنساق القيمية لدى الطلبة الثانويين حسب تخصصاتهم في الشعب الثلاث، العلمية، الأدبية والتقنية في الجدول رقم (15) وجود إختلاف بين طلبة التخصصات الثلاث، فالإختلاف دال بين الطلبة العلميين والأدبيين في القيمة النظرية.

ويبين تحليل التباين الأحادي (One -Way Anova)، وجود فرق دال عند $(0,01 \alpha)$ ، حيث قدرت قيمة F (ب 11,25)، فكما هو ملاحظ في الجداول 13,14,15، فكل النتائج تسير في اتجاه تأكيد الاختلاف في الأنساق القيمية ماعدا في القيمة الإجتماعية. وهذا ما توضحه نتائج تحليل التباين.

الجدول رقم (18) نتائج اختبار التباين.

القيم	مصدر التباين	مقدار التباين	df	متوسط التباين	F	الدالة $0,05=\alpha$
النظرية	التباين بين المجموعات التباين داخل المجموعات التباين الكلي	855,296 8283,131 9138,428	2 218 220	427,684 37,996	11,25	0,000
الإقتصادية	التباين بين المجموعات التباين داخل المجموعات التباين الكلي	653,921 11223,279 11777,200	2 218 220	276,960 51,483	5,38	0,005
الجمالية	التباين بين المجموعات التباين داخل المجموعات التباين الكلي	402,939 10385,435 10788,373	2 218 220	201,469 47,640	4,22	0,016
الإجتماعية	التباين بين المجموعات التباين داخل المجموعات التباين الكلي	136,005 7106,487 7242,492	2 218 220	68,002 32,599	2,08	0,127
السياسية	التباين بين المجموعات التباين داخل المجموعات التباين الكلي	153,675 5758,271 5911,946	2 218 220	76,838 26,414	2,90	0,057
الدينية	التباين بين المجموعات التباين داخل المجموعات التباين الكلي	1638,507 15041,406 16679,913	2 218 220	819,254 68,997	11,87	0,000

يبين تحليل تباين الأحادي الإتجاه (One Way Anova)، بأن متوسطات التخصصات الثلاثة في مختلف الأنساق القيمية يختلف اختلافا دالا ماعدا في القيمة الإجتماعية.

فبالنسبة للقيمة النظرية نجد الفرق دال، خاصة بين الطلبة العلميين والأدبيين أين يصل الفرق الى (3,64) ، عكس الفرق بين الطلبة العلميين والتقنيين الذي يعتبر غير دال ويقدر بـ (-1,25) . والجدول رقم (15) يبين ذلك، وهذا الاختلاف بين العلميين والأدبيين يؤكد دور المناهج والمحتويات التربوية المقدمة بالإضافة إلى عوامل أخرى، كتكوين الأساتذة المؤطربين للتلاميذ، والمستوى العلمي للتلاميذ الموجهين لكلا التخصصين فأغلب المتفوقين منهم يوجهون للشعب العلمية، أين تتجه ميول واهتمامات التلاميذ نحو العلوم النظرية والبحث، وكذا حب اكتشاف الحقائق، وحب الاستطلاع.

ويبقى دور المناهج بعلاقتها بالأهداف التربوية المراد الوصول إليها تختلف من المواد العلمية والأدبية وحتى بين التقنية والعلمية.

ان القيم المعلنة في الأهداف التربوية وفي مختلف المناهج الدراسية عموما تستهدف غرس الروح العلمية وحب البحث والاكتشاف وكذا تنمية روح النقد العلمي البناء لدى التلاميذ.

ضمينيا تعمل المناهج على تكوين " المعايير والقيم الضمنية، التي تعتبر جد فعالة ومؤثرة، يتم اكتسابها في المدارس بالرغم من أن المعلمين لا يتحدثون عنها أثناء الشرح صراحة وبالرغم من أنها تعتبر ضمن أهداف المنهج. وقد أشار "جاكسون" الى هذا المنهج كطريقة تعلم التلاميذ بادماجه معها، والنظر إليها على أنها تولد طاقة فعالة لدى التلاميذ تتضح من خلال سلوكياتهم التي تتفق مع قواعد النظام." (أحمد حسين النلقاني، 1986).

يمكن تلخيص مجموعة من العوامل تعمل على خلق هذا الفرق الكبير خاصة بين الطلبة العلميين والأدبيين في تبني القيم النظرية في أعلى نسقهم القيمي والمتمثلة في:

1- المناهج الدراسي وعلاقته بالأهداف التربوية لكل مادة.

2- دور المعلمين والأساتذة لكلا التخصصين.

3- دور المحيط بصفة عامة الذي يجذب الدراسة العلمية النظرية عن غيرها.

4- دور وأهمية المستوى الدراسي للتلاميذ . (سيلاحظ تأثيره لاحقا).

أما بالنسبة للقيمة الدينية فالفرق كذلك دال ($X^2 = 11,87$). بين التخصصات الثلاثة : فمتوسط القيمة عند الطلبة العلميين يساوي (36,90) في حين يرتفع لدى الطلبة التقنيين الى (39,65)، والطلبة الأدبيين ب (43,69). وكما هو ملاحظ فرق دال، وهذا راجع لطبيعة الدراسات الأدبية التي تختلف عن الدراسات العلمية التي تعتمد على التأملات الفلسفية والميتافيزيقية، وكذلك لعينة من طلبة البحث التي تميزت بميول نقدية واتجاه رفض لكل ما هو ديني.

فبالنسبة للقيمة الاقتصادية التي تصل فيها قيمة ($X^2 = 5,64$) كما هو ملاحظ في الجدول رقم (15) أن متوسط القيمة عند الطلبة العلميين تساوي (39,66)، بانحراف معياري مرتفع يبين تذبذب الدرجات بين الطلبة، والمتوسط عند الطلبة التقنيين يساوي (37,80)، وعند الطلبة الأدبيين ينخفض الى (35,72).

فالاختلاف المسجل بين طلبة التخصصات الثلاث يمكن ارجاعه الى عوامل خاصة بالتشنة الاجتماعية داخل الأسر وتأثير المحيط الاجتماعي، خاصة الجانب الاقتصادي منه على اهتمامات وطموحات الطلبة في هذا الميدان. بالإضافة الى هذا يمكن تفسير ذلك بتأثير المناهج الدراسية التي يتعرض لها الطلبة. والفرق بين التخصصات دال خاصة الطلبة العلميين والأدبيين، والذي يفسر كذلك بوجود فارق بين نسبة الذكور في كلا التخصصين بميل الذكور واهتمامهم بكل ما هو مادي واقتصادي.

أما بالنسبة للقيمة الجمالية، فقيمة ($X^2 = 4,22$) وهي توضح مرة أخرى دلالة الفروق بين التخصصات الثلاث. وبالعودة الى الجدول رقم (16) تتضح الفروق في المتوسطات المعطاة للأنساق المختلفة. فعند الطلبة العلميين يقدر ب (34,91)، ويليه المتوسط المقدر ب (32,72) عند الأدبيين ثم (31,83) عند الطلبة العلميين وهذا ايضا راجع لطبيعة الدراسات، فالتفسير الأولي قد يميز الطلبة الأدبيين بارتفاع هذه القيمة لديهم عكس الطلبة العلميين والتقنيين وقد كشف هانتلي (Huntely, 1983. 1150) " أن المتخصصين في ميدان الفيزياء يتحصلون على درجة مرتفعة في القيم النظرية والجمالية والاجتماعية، ولعل ذلك يرجع الى اهتمامهم بالكشف عن الحقيقة".

وتأتي في الأخير القيمتين الاجتماعية والسياسية. فتباين الأولى يقدر ب (2,08)، والثانية يقدر ب (2,90).

فالاختلاف في القيمة السياسية دال عند $(\alpha=0,05)$ ، وإن كانت الفروق طفيفة جداً، تظهر بين الطلبة التقنيين والأدبيين فقط. وكما هو ملاحظ في الجدول رقم (18) فالمتوسطات متقاربة وتلاحظ الانحرافات البسيطة للقيمة نحو متوسطها، ويفسر ذلك بسيادة أفكار وطروحات سياسية بالنظر للمرحلة والأوضاع السياسية والثقافة التي يمر بها المجتمع.

ونفس التفسير يقدم للقيمة الاجتماعية، وهذا يوضح درجة وعي الطلبة الثانويين بالقضايا السياسية وبالمشكلات والظواهر الاجتماعية التي تحيط بهم وهذا في مختلف التخصصات الدراسية.

ويشير الجدول رقم (18) لتحليل التباين الأحادي الاتجاه " لانوفأ " (Anova) لدراسة الفروق أن متوسطات التخصصات الثلاثة في مختلف الأنساق القيمية تختلف اختلافاً دالاً ما عدا في القيمة الاجتماعية والجدول المقارن الآتي يوضح ذلك بجلاء:

الجدول رقم (19) نتائج اختبار التباين (Anova) للمقارنة بين التخصصات.

المتغيرات	الشعبة أ	الشعبة ب	الفارق (أ-ب)	دلالة الفروق
القيمة النظرية	1	2	1,25-	0,441
		3	3,64	0,002 دال
	2	1	1,25	0,441
		3	4,90	0,000 دال
	3	1	3,64-	0,002
		2	4,90-	0,000 دال
القيمة الاقتصادية	1	2	1,86	0,264
		3	3,94	0,005 دال
	2	1	1,86-	0,264
		3	2,07	0,246
	3	1	3,94-	0,005 دال
		2	2,07-	0,246
القيمة الجمالية	1	2	3,08	0,020 دال
		3	2,19	0,170
	2	1	3,08-	0,020 دال
		3	0,89	0,755
	3	1	2,19-	0,170
		2	0,89	0,755
القيمة الاجتماعية	1	2	1,67-	0,181
		3	1,52-	0,286
	2	1	1,67	0,181
		3	0,15	0,987
	3	1	1,52	0,286
		2	0,15	0,987
القيمة السياسية	1	2	0,75	0,655
		3	1,37-	0,284
	2	1	0,75-	0,655
		3	2,12-	0,059
	3	1	1,37	0,284
		2	2,12	0,059
القيمة الدينية	1	2	2,75-	0,114
		3	6,79-	0,000 دال
	2	1	2,75	0,114
		3	4,03-	0,020 دال
	3	1	6,79	0,000 دال
		2	4,03	0,020 دال
* معناها: الفرق دال				

فهذه النتائج تبين وجود فروق في الأنساق القيمية بين طلبة التخصصات الثلاث علوم تقني، أداب، وتطور الفروق في كل القيم ماعدا القيمة الاجتماعية، وهذا ما يسمح بقبول الفرضية الرابعة التي تشير الى وجود الفروق بين الطلبة الادبيين وغيرهم من الطلبة العلميين والتقنيين.

4.4-دراسة في علاقة النسق القيمي بجنس الطالب:

1.4.4- مناقشة الفرضيات: الخامسة والسادسة.

لقد تم اختبار الفرضية الخامسة، وكان المتوقع ان توجد فروق جنسية بين الطلبة والطالبات في تبني القيمة الدينية والاقتصادية وهذا بمنطلق الفروق الفردية الفطرية، وكذلك المكتسبة والراجعة لأساليب تنشئة كلا الجنسين اجتماعيا، بالنظر لادوار المنوطة بكل منهما، والمعايير التي يحددها المجتمع لكل منهما، ولعامل التمييز الاجتماعي (Social stereotyping) لدور كل جنس وما يتوقع منه.

ونتائج الجدول رقم (20) توضح ذلك:

الجدول رقم (20) المتوسطات والانحرافات المعيارية للقيمة الاقتصادية والدينية حسب جنس الطلبة.

القيم	الجنس	N	المتوسط \bar{X}	الانحراف المعياري SD
الدينية	ذكور	125	36,77	8,01
	اناث	95	43,70	7,98
الاقتصادية	ذكور	125	38,28	7,20
	اناث	95	37,40	7,44

نتائج هذا الجدول تشير نحو تأكيد فرضية البحث الخامسة، حيث تأكد تمسك الاناث بالقيم الدينية أكثر من الذكور، وهذا لطبيعة ميولهن واهتمامهن بكل ما هو انفعالي، وميتافيزيقي، ويشير (عبد الرحمن العيسوي، 1992: 150) " الى أن الاناث أكثر تأثرا

بالنداء الانفعالي في الحياة الدينية. بينما الذكور أكثر جذباً بالشرف والعقاب الخلقي والنشاط الاجتماعي وينطبق اختبار (T test) لدراسة الفروق ثم الحصول على النتائج التالية:

الجدول رقم (21) نتائج اختبار (T) لمتوسط القيمتين الدينية والاقتصادية.

T "للفروق المتوسطات"				القيم
الدينية	T	df	الدلالة	فروق المتوسطات
6,37-	218	0,00	6,93-	
6,37-	202,88	0,00	6,93-	
0,88	218	0,37	0,88	
0,88	199,07	0,37	0,88	

تبين نتائج الجدول لاختبار (T) لدراسة الفروق الجنسية بالندبة للقيمة الدينية، بدلالة الفروق حيث أن (1-3.37) ومنه نستنتج أن القيمة الدينية تحتل أعلى الترتيب في النسق القيمي لدى الإناث منه عند الذكور، وبالتالي تكون الفرضية الخامسة قد تحققت.

أما بالنسبة لتوقع الفرضية السادسة، بعدم وجود فرق بين الجنسين في تبني القيم الاقتصادية وهذا بمنطلق اهتمام كلاهما بالمشاكل الاقتصادية والاجتماعية المرتبطة بها، وكذلك تفاقم الأزمات المادية وانتشار مظاهر الفقر والبؤس يجعل أغلب أفراد المجتمع رجالاً ونساءً وحتى صغار المجتمع يعيشون عن مخارج لمشاكلهم المادية.

وقد تم افتراض هذا التوقع رغم أن نتائج بعض الدراسات تشير إلى وجود الفروق في تبني القيمة الاقتصادية بين الجنسين مثل نتائج دراسة (أبو النيل 285.1978) التي تبين " أن الطلبة أكثر اهتماماً من الطالبات بالنواحي المادية والاقتصادية، وما يرتبط بها من معاملات أخرى". إن هذه الفروق كانت موجودة في الستينات والسبعينات، ورغم المشاكل المادية لبعض الأسر، ورغم اشتغال المرأة ببعض الأعمال لتحقيق الربح المادي، فإن القول الذي حدث خاصة في فترة التسعينات اجتماعياً

و اقتصاديا جعل كل ابناء المجتمع يسعون للخروج من مشاكل مادية أو تحقيق الربح وبالتالي تحقق مكانة لائقة في المجتمع. من مظاهر الرقعة والمسكن...

ونظرا للتحول الذي حدث في فكر المرأة والمجتمع ككل بشأن عملها، فظهرت مصالح ومهام أخرى للمرأة في المجتمع، كمرئية، كطبيبة وبالإضافة الى اقتحامها مجالات أخرى كالسياسة والتجارة و... الخ.

' فأفراد المجتمع يشعرون بأن نمط الثقافة الموجودة لا يشبع حاجياتهم الاقتصادية، الاجتماعية، بشكل كاف فيعملون على تغييره' (بلفلمن يخلف، 1996: 52).

وبتطبيق اختبار فريد مان لقياس ثلاثة الفروق بين الرتب ثم الحصول على النتائج التالية:

الجدول (22) نتائج اختبار فريدمان على عينة الذكور.

دلالة	df	X^2	N
0,000	5	171,74	125

القيم	متوسط الرتب	ترتيب القيمة
- القيمة النظرية	5,25	1
- القيمة الاقتصادية	3,04	1
- القيمة الجمالية	2,45	6
- القيمة الاجتماعية	3,49	3
- القيمة السياسية	3,79	2
- القيمة الدينية	2,97	5

الجدول رقم (23) نتائج اختبار فريدمان على عينة الإناث

دلالة	df	X^2	N
0,000	5	151,13	95

القيم	متوسط الرتب	ترتيب القيمة
- القيمة النظرية	1,85	1
- القيمة الاقتصادية	2,97	5
- القيمة الجمالية	1,83	6
- القيمة الاجتماعية	3,48	4
- القيمة السياسية	3,61	3
- القيمة الدينية	4,27	2

- نتائج تطبيق اختبار الفروق فريدمان (Friedman) تبين وجود فروق ذات دلالة

احصائية في ترتيب القيم في الانساق القبلية عند الذكور والإناث. إذ وجد أن (X^2) تساوي

(171,74) عند الذكور بحيث $\alpha = 0,01$. وعند الاناث تقدر بـ (151,13)، عند $\alpha = 0,01$ دائما.

وبالتالي فنتائج تطبيق الاختبار، تشير الى تحقق الفرضية الخامسة التي تقول أن القيمة الدينية تقع في أعلى النسق القيمي عند الاناث منه عند الذكور، بوقوعها في المرتبة الثانية عند الاناث والمرتبة الخامسة عند الذكور .

وبالنسبة للفرضية السادسة فلم تتحقق، فنتائج تطبيق اختبار (T) في الجدول رقم (21) بينت غياب الفروق بين الاناث والذكور في المتوسطات.

وبعد تطبيق اختبار (X^2) لمعرفة فروق الرتب، تبين وقوع فرق ونوظيف في موقع القيمة الاقتصادية عند الذكور والاناث.

فتقع في النسق القيمي العام عند الاناث في المرتبة الخامسة، وعند الذكور في المرتبة الرابعة، وبالتالي فالفرضية لم تتحقق.

5.4-دراسة في علاقة النسق القيمي للطلبة بالنجاح أو الرسوب في امتحان شهادة البكالوريا.

الجدول رقم (24) نسبتي النجاح والرسوب في امتحان البكالوريا

المتغير	النتيجة	%
0 (غير ناجح)	87	39,4
1 (ناجح)	134	60,6

ما يلاحظ من خلال الجدول بصفة عامة أن نسبة النجاح بين أفراد العينة مرتفعة، إذ تقدر بـ (60,6%)، وهذا لطبيعة اختيار أفرادها فـ (58,36%) من الطلاب لهم معدلات أكثر من 10 ونسبة (25%) معدلاتها متراوحة ما بين (9,99). وسبب آخر متمثل في ارتفاع نسبة النجاح الوطنية للسنة الدراسية 2000/99 إلى (32%). وحصول معظم مؤسسات العينة على نسب نجاح مرتفعة، متراوحة ما بين (45%) إلى (60%)، ويتوقع أن الأنساق القيمية لهؤلاء الطلبة يكون لها تأثير في نجاحهم أو رسوبهم في امتحان شهادة البكالوريا.

1.5.4- مناقشة الفرضيات التالية: السابعة، الثامنة والتاسعة.

1.1.5.4- مناقشة الفرضية السابعة:

تتوقع الفرضية أن يؤثر النسق القيمي الذي توجد في قمته القيميتين النظرية والدينية في نجاح الطالب في امتحان البكالوريا.

الجدول رقم (25) درجات القيمتين النظرية والدينية

الدينية	النظرية	العينة (الطلبة الناجحون)
221	221	
0	0	
33,00	43,00	25
40,05	48,00	50
46,00	52,00	75

الجدول رقم (26) توزيع نسبة النجاح بالنسبة لطلبة ذوا القيمة النظرية والدينية عالية.

المتغير	f	%	valid	المجموع
0	1	20,0	20,0	20,0
1	5	80,0	80,0	100,0
مجموع		100,0	100,0	

يتبين من قراءة الجدول رقم (25) أن الطلبة الذين لهم درجات أكبر من الربيع الثالث (52) في القيمة النظرية، وفي القيمة الدينية تفوق درجاتهم في الربيع الثالث (46). ويبين الجدول رقم (26) أن نسبة المتفوقين بالنسبة لطلبة ذوا عناية إذ تصل إلى (80 %).

والنتيجة تسير في اتجاه تبيان تحقق الفرضية السابعة، وتبذل الإشارة إلى أن قيمة $(X^2=36)$ ، والذي يبين أن الاختلاف دال بين نسبة الناجحين والراسخين، وأن هناك حقيقة أغلبية من الناجحين.

إن هذه النتائج تشير إلى حقيقة تأثير تشبع الأفراد بالقيم النظرية (أي العلمية) والدينية في نجاحهم العلمي والدراسي "ولقد دلت دراسة تيرمان (TERMAN) أن الأطفال الموهوبين يتفوقون على الأطفال المتوسطين في السمات والقيم الموجهة نحو النجاح الذاتي أكثر من السمات والقيم الموجهة نحو المسؤوليات والخدمات الاجتماعية" (عبد الرحمان العيسوي، 1996: 192) وتشير نتائج دراسة (زينب محمد القاضي، في عبد

اللطيف محمد الخليفة، مرجع سابق) أن الطلاب المتفوقون تحصيليا يتميزون بارتفاع أهمية القيمة النظرية والدينية. وأنهم أكثر تمسكا بالقيم التقليدية الأصلية. ولمعرفة النسق القيمي للطلبة الناجحين كهدف لنا تطبيق اختبار فريد مان لدراسة فروق الرتب، وقوع القيمة النظرية في قمة النسق القيمي، والقيمة الجمالية في أدناه باختلاف في الرتب، إذ أن قيمة $(X^2 = 220.97)$ عند $\alpha = 0.01$.

2.1.5.4- مناقشة الفرضيات الثامنة والتاسعة:

يتوقع في الفرضية الثامنة أن وقوع القيمة الاجتماعية في قمة النسق القيمي للطلبة الناجحين في امتحان البكالوريا بعد القيمين النظرية والدينية بمنطلق تأثير مناهج الدراسات الاجتماعية التي يتعرض لها الطلبة الأدبيين، وتأثيرات اجتماعية ودراسية أخرى.

الجدول رقم (27) ترتيب قيم الطلبة الأدبيين الناجحين في البكالوريا.

القيم	متوسط الرتب	ترتيب القيمة
- القيمة النظرية	4.80	1
- القيمة الاقتصادية	2.56	5
- القيمة الجمالية	1.83	6
- القيمة الاجتماعية	3.64	4
- القيمة السياسية	3.96	3
- القيمة الدينية	4.21	2

وتبين نتائج اختبار فريدمان أن قيمة $(X^2 = 61.96)$ والاختلاف كما هو ملاحظ دال عند $(\alpha = 0.01)$

يوضح الجدول رقم (27) لترتيب قيم الطلبة الأدبيين الناجحين في امتحان البكالوريا، وعينتهم (35) طالب، أن القيمة النظرية والدينية تقع في قمة بنائهم القيمي تليهما مباشرة القيمة السياسية ثم الاجتماعية بفروق طافيفة. وهذا يدفع إلى رفض الفرضية الثامنة التي تتوقع وجود القيمة الاجتماعية في قمة النسق القيمي للطلبة الأدبيين الناجحين في

امتحان شهادة البكالوريا. ورغم هذا يظهر تتبع الطلبة الثانويين بالقيم السياسية التي في أصلها نابعة من إهتمامات الطلبة التي أنويين بكل ما يحيط بهم من ظروف ومشاكل اجتماعية وإقتصادية مرتبطة أشد الارتباط بالوضع السياسي وإفرزاته. وهذا ما يلاحظ كذلك عند الكشف عن البناء القيمي للطلبة العلميين أو التقنيين الناجحين في امتحان البكالوريا. كما هو موضح في الجدول رقم (28).

الجدول رقم (28) يبين ترتيب قيم الطلبة العلميين والتقنيين الناجحين في البكالوريا:

القيم	متوسط الرتب عند الطلبة العلميين	ترتيب القيم	متوسط الرتب عند الطلبة التقنيين	ترتيب القيم
- القيم النظرية	5,53	1	5,36	1
-- القيم الاقتصادية	3,06	5	3,44	3
-- القيم الجمالية	1,62	6	2,36	6
-- القيم الاجتماعية	3,65	2	3,38	4
- القيم السياسية	3,54	3	3,63	2
- القيم الدينية	3,40	4	2,83	5
	57 = N		42 = N	
	118,10 = ΣX^2		63,33 = ΣX^2	

كما يبين الجدول الفروق بين الطلبة العلميين الناجحين في امتحان البكالوريا في ترتيب القيم داخل أنساقهم القيمية. بحيث أن ($\Sigma X^2 = 118,10$) وبين الطلبة التقنيين الناجحين، إذ أن (ΣX^2) تقدر بـ (63,33).

فهو يوضح كذلك الاختلاف في ترتيب القيم بين الطلبة العلميين والتقنيين الناجحين في البكالوريا، وإن كانت الفروق في متوسطات الرتب التي يبينها اختبار (χ^2) لفريدمان طفيفة وهذا راجع إلى نمط من التربية والتعليم الموحد للطلبة عبر مختلف مراحل الدراسة وإن كانت تخصصاتهم مختلفة، فالبرامج، ظروف التمرس وكذلك محيط وظروف التنشئة تكاد تكون متشابهة بين أفراد العينة.

والجدول الموالي يوضح ترتيب القيم عند فئة الطلبة الراشدين .

الجدول رقم (29) ترتيب قيم الطلبة الراشدين في امتحان البكالوريا.

القيم	متوسط الرتب	ترتيب القيم	N	87
القيم النظرية	4.77	1	X ²	77,49
-القيم الاقتصادية	2.98	5	df	5
- القيم الجمالية	2.47	6		
-القيم الاجتماعية	3.37	4		
-القيم السياسية	3.76	2		
-القيم الدينية	3.66	3		

وهذا يوضح أن النسق القيمي عند الطلبة الراشدين يختلف في الدرجات المقدمة لبعض القيم مقارنة بالطلبة الناجحين، وما يتضح من خلال مقارنة بين النظرية والجمالية، والاختلاف طفيف في بقية القيم الأخرى.

فالقيمة النظرية تقع في قمة النسق القيمي لدى الطلبة الناجحين والراشدين على حد سواء. وكذلك الأمر بالنسبة للقيمة الجمالية التي تقع في آخر النسق القيمي لكلا الفئتين على حد سواء.

وهذا ما يؤدي إلى رفض الفرضية التاسعة التي تشير إلى وقوع القيمة الجمالية في أعلى النسق القيمي لدى الطلبة الراشدين في امتحان البكالوريا.

إن القيم الجمالية هي الوجه الخارجي للعملية التربوية كما يعتبرها مالك بن نبي، تتمثل في قدرة الأفراد على تذوق والاحساس بالجمال، وقد نقرأ قول الله عز وجل " **جعلنا ما على الأرض زينة لها**" (قرآن كريم، سورة الكهف، 7).

والمثل الصيني الذي يقول أحد حكمائه فيه " إذا كان معك رغيفان من الخبز، فبيع أحدهما واشتر به باقة من الزهر " وقول حكيم آخر: " ليس المهم أن نعيش، ولكن المهم أن ننعم بحياتنا " (علي القاضي، 1971، 90).

وبالتالي، فنبدو الحاجة ماسة، إلى أن ننوّد وتأهل التلاميذ على التربية الجمالية، وإن كانت ليست علما يلقن في المدارس، فهي احساس وثقافة وتعود يكتسبه الإنسان

والمفروض أن تعمل المدارس على تنمية لدى طلابها وتعليمهم يتذوقون الفنون بمختلف أشكالها كما يسعون لاكتساب العلم والمعارف المختلفة.

وما يستخلص من هذه النتائج أن تعرض الطلبة الثانويين لنمط تعليمي موحد، جعل أنساق قيمهم، وإن كانت مختلفة ومتنوعة فهي تكاد تنتظم حول محور واحد وهو الاهتمام بالقيم النظرية أي العلمية والقيم الاجتماعية والسياسية، ثم الاقتصادية لاتصالها بواقعهم الاجتماعي.

5. الفصل الخامس

خاتمة البحث وتوصياته.

1.5- خاتمة البحث .

2.5- توصيات واقتراحات البحث.

1.5 خاتمة البحث:

ان الهدف الاساسي من البحث يتمحور حول محاولة معرفة كيفية اكتساب الطالب شخصية الطالب الثانوي، والتعرف على ابعاد وتأثيرات هذه الظاهرة على مظهره وتأثيره بالمعطيات الثقافية، الاجتماعية والسياسية. وللاجابة على هذه التساؤلات، لفت قسم تقسيم البحث إلى خمسة فصول هامة.

ففي الفصل الأول تم وضع مقدمة للبحث في إطاره النظري (النظري)، بالتعريف، وعرض مفاهيم البحث الأساسية وأهدافه.

وفي الفصل الثاني وفي أقسامه الثلاث، تم استعراض كل ما يتعلق بموضوع القيم، التعريف، التصنيف، ووضائفها، وأهمياتها.

وفي القسم الثاني تم استعراض ما يتعلق بمؤسسات المنظومة التربوية، وأهم كانت محاولة تقديم المؤسسات الاجتماعية المختلفة التي تشكل البيئة التربوية، وتم التركيز على دور المدرسة، كمؤسسة منظمة، لتجديد وتنشيط التربية في ظل هذه معينة.

وفي القسم الثالث والأخير، وبهدف معرفة كيفية نمو القيم والأفكار لدى التلميذ، عرض مجموعة من الاطارات النظرية السائدة في هذا المجال، وخصوصا التربوية التي تفسر هذه العملية.

وفي الفصل الرابع، تم استعراض النتائج التي توصل اليها من خلال الدراسات السابقة، وثباتها وصحتها، كيفية تحليل النتائج والأدوات الاحصائية المستخدمة في البحث.

والفصل الرابع يتعرض للجانب التطبيقي من البحث، (وبواسطة استقراء النتائج المسحية - الوصفية) في محاولة لمعالجة الموضوع من ميادينها، لمعرفة كيفية اكتساب الانساق القيمية المختلفة في الوسط التربوي عند تلاميذ المرحلة الثانوية، ولما لاشك فيه ان علاقات التلميذ بهذا الوسط خصوصاً يؤثر في تشكيل شخصيته، ويظهر ذلك جلياً في نتائج البحث التي بينت وجود علاقة ايجابية بين الانساق القيمية للطلبة الثانويين من حيث الجنس، ونوع التخصص الدراسي، وتكون في هذا المجال، الطالب في امتحان شهادة البكالوريا.

وقد توصل البحث بعد اختبار فرضياتنا إلى النتائج التالية:

-تحقق الفرضية الاولى التي تشير الى تفرع واختلاف الاسواق القيمية لدى الطلبة الثانويين.

-عدم قبول الفرضية الثانية بخصوص وقوع القيمة الدينية في أعلى النسق القيمي لدى طلبة العينة مباشرة بعد القيمة النظرية.

-قبول الفرضية الثالثة التي تشير الى وقوع القيمة الجمالية في أعلى النسق القيمي لدى الطلبة الثانويين.

-قبول الفرضية الرابعة المتعلقة بوجود فروق بين الطلبة الأدبيين وغيرهم من الطلبة العلميين والتقنيين.

-قبول الفرضية الخامسة التي تشير الى وقوع القيمة الدينية في أعلى النسق القيمي عند الاناث منه عند الذكور.

-عدم قبول الفرضية السادسة بخصوص وقوع القيمة الاقتصادية في نفس الدرجة في النسق القيمي لدى الذكور والاناث.

-قبول الفرضية السابعة المتعلقة بتفوق الطلبة ذوي القيمة النظرية والدينية في مستهم القيمي في امتحان شهادة البكالوريا.

-رفض الفرضية الثامنة التي تتوقع وجود القيمة الاجتماعية في قمة النسق القيمي لدى الطلبة الأدبيين الناجحين في امتحان شهادة البكالوريا.

-رفض الفرضية التاسعة المتعلقة بوقوع القيمة الجمالية في أعلى النسق القيمي لدى الطلبة الراسبين في امتحان البكالوريا.

وقد بينت الدراسة وجود نوع من الصراع القيمي لدى الطلبة الثانويين، تبين من خلال اجاباتهم في بنود المقياس، خاصة بين القيم النظرية والاقتصادية وبين هذه الأخيرة والنظرية. وتبين في الشئ الذي انشأه بعض الطلبة فيما يخص بعض القضايا الدينية الأساسية كالتوحيد، وهذا ما يدعو الى ضرورة الدراسة العلمية لهذه القضايا التي تعتبر جد هامة.

وقد حاول البحث تناول موضوع القيم أو ما كان يسمى في الماضي بالقيم الأخلاقية والدراسات التي تمكنت الباحثة من الحصول عليها، وهذا أوجهاً للموضوعية والدقة التي تتطلبها الدراسة العلمية، مع ملاحظة التركيز على ما أجمع عليه الباحثون في الموضوع من منظور نفسي وتربوي.

ولاشك في أن هذا البحث هو مجرد محاولة أولية في دراسة موضوع القيم الأخلاقية فلسفية ولكنه ذو تأثير كبير على كل المستويات، وتتمنى أن يفتح المجال لمزيد من البحوث في هذا الموضوع، وفي مجال قياس القدرات العقلية أو الاجتماعية، لأن أي تطور أو تقدم اقتصادي أو اجتماعي لن يتم إلا بدراسة الإنسان وتحكم بمعرفة قدراته وبالتالي القدرة على استغلاله أو استخدامه في كل هذه المجالات.

وفي الأخير يقدم البحث مجموعة من الأفكار ذات التوصيات على ضوء ما أسفرت عنه الدراسة.

2.5-التوصيات والاقتراحات:

في ضوء ما أبرزته الدراسة السابقة من (أهم النتائج) والدراسة السابقة في المجال
القيمي عند طالب نهاية المرحلة الأساسية والثانوية، تقدم الباحثة مجموعة من
الاقتراحات والتوصيات، منها المتعلقة، بموضوع القيم وعلاقتها، والمتعلقة بالطالب
الثانوي (كمراهق) موضوع الدراسة.

1- توصيات تتعلق بموضوع القيم والدراسة:

ترتبط القيم ارتباطاً وثيقاً بالأهداف، التي يسعى الفرد لتحقيقها، ولهذا
وفقها وتعبير عن الصورة الحالية للمجتمع، لمختلف اهتماماته، ويتجلى ذلك في
الأنساق القيمية للطلبة. (السياسية، الاجتماعية، الثقافية، والاقتصادية... الخ).
وعليه تقترح الباحثة:

- الاهتمام بموضوع القيم والقياد، من أساليب تعلم صوري سواء في الوسط
الطالبي (المدارس أو الجامعات) وهذا ليس بهدف الترويض فقط، بل لتعريفه
وهو عملية التوجيه لأجل تدعيم القيم الموجودة أو تكوينها.
- ترتبط القيم بعدة عوامل عقلية وعاطفية كالذكاء والقدرة بالنفس، والاداء،
وهنا تكمن ضرورة أخرى لدراسة القيم.
- إمكانية القيام بعملية التقويم انطلاقاً من معرفة الأنساق القيمية للطلبة، وتساورها
في النجاح الدراسي.

- ضرورة تدعيم القيم الدينية التي جاء بها الدين الإسلامي الحنيف، والتي بإمكانها
الاجابة على مختلف الأسئلة المبتأفة بقبه ابعاد أي صراع يتعرض له الطالب في
حياته وهذا يتضمن هذه القيم داخل المناهج الدراسية.

فالتعليم الاسلامي تجيب عن كل التساؤلات التي يفرقها في الحياة وتفسر لاهل
صراعاً قيمياً، فهي تضع حداً بين الحياة المادية والحياة الروحية، وبين الدنيا والآخرة
وبين الحياة والسوء، وبين العلم والعمل، وبين الروح والجسد، وبين الدنيا والآخرة،
تدعيم القيم الجمالية وذلك بتربية الافراد على تذوق الجمال والفن، وذلك بضرورة
العلاقة الجمالية للانسان مع ربه، مع الطبيعة، مع خلقه، مع الحياة الجميلة، مع

لكي لا يكون هناك تعييب للفكر الإسلامي، إلا أنه يتفادى في ذلك من التبريد الإسلامية، ولا فاصل بين العلم والفن.

- توجيه القيم السياسية، وتدعيم قيم الدولة، الوطنية، وحيدة، يصمم من حياة التلميذ في المناهج التربوية بعيدا عن التيمات الدينية.

- عدم حصر دور التربية الإسلامية في مفاهيم المادة فقط، بل يجب أن يمتد إلى الدور على أنه مجرد مادة دراسية فقط، فالمدرب توجيه للحيات والمبادئ وأن تتقدم من الدراسات الاجتماعية وحتى العلمية.

- إضافة إلى القيم الجمالية والدينية، فلا بد من إضافة الفكر في التفكير من التلميذ التي تؤثر في حياة الفرد في مثل ما يسمى بالعولمة، حيث أن الحياة من خلال الحياة بالدراسات النظرية التي لا زالت لها مساحات على قدر من الإبداع والجمع ونسبة كل ما يتعلق بالعمل اليدوي وتحققه إضافة إلى قيمة الحرف، التي لابد على التلميذ من الدراسات، إضافة إلى القيم العملية، هناك قيمة للاهتمام بالزراعة، قيم المحاكاة والتقليد، قيم التواكل والجمود، التي تؤثر في سلوكيات الفرد في حياته.

- ضرورة دراسة والكشف عن القيم، تلك وعرضها لتأثيرها في المجتمع، وهذا يفرض إيجاد وبناء مقاييس ملائمة لبيئة العملية التعليمية، عن القيم في المجتمع المدرسي أو غيره، ووضعها في متناول المعلمين في الميدان.

- توصيات تتعلق بالتلميذ الثانوي:

يعيش الطالب الثانوي مرحلة حرجية تحتاج فيها إلى تظافر جهود أسرة ومؤسسات لتوجيه طاقاته سواء العلمية أو العملية، أو أية حبة أو الحبة، وأشد ما يحتاج إليه هو الاعتراف بحاجياته النفسية ليس بتلبية، وإنما بالتوجيه الصحيح لها.

- تلعب وسائل الإعلام دورا مهما في التأثير على اتجاهات المراهقين والطايف، وهنا تكمن ضرورة المراقبة الصارمة لكل ما تنقله من أفكار يخرج عن التوجيه السليم، وفقا لقواعد أخلاقية وتربوية.

إنشاء قنوات اتصال بين الأسرة وبنية المؤسسات، بحيث يمكن التفاعل بينهما في تنمية قيم سليمة.

- مساعدة التلميذ للمرور عبر مرحلة المراهقة بكل ثقة، بعيدا عن الحيرة والاضطراب.
- خامسة بين المبادئ الثلاثة للمدرسة:
- إيجاد العلاقة بين المدرسة والأسرة ودور الأسرة (المساعي) كدعم للبناء التربوي الدينية سليمة تبعده عن التطرف والتضييق.
- وأخيرا لابد من دراسة وتحليل قضايا الواقع الاجتماعي، الاقتصادي، السياسي والتربوي، التي ترتبط أثناء الارتقاء بالإنسان المسلم (المتعلم) والقيادات بصفة إيجابية السليم لأجل التنمية الشاملة.



المراجع باللغة العربية:

- 1- انقران الكربيم.
- 2- ابراهيم (محمد الشافعي) : الاتجاه التربوي كنهية فكرية، المطبعة العربية، القاهرة 1971.
- 3- ابراهيم (محمد عدنا) : المناهج بين الأسس والممارسات، المؤسسة المصرية 1991.
- 4- ابن خلدون : المقدمة، دار الفكر، القاهرة، المؤسسة العربية للدراسات والبحوث.
- 5- الهيتي (هادي نعمان) : ثقافة الاحداث، سلسلة عالم المعارف، الكويت 1986.
- 6- الياس (ديب) : مناهج في التربية والتعليم، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط 1981.
- 7- السيد (شحات أحمد حسن) : الصراع القيمي لدى الشباب ومواجهته من منظور التربية الاسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة 1987.
- 8- السيد (محمد الطهطاوي) : القيم التربوية في الفصوص الفردانية، دار الفكر العربي 1996.
- 9- أحمد (شيشوب) : علوم التربية، دار الكتاب للنشر 1991.
- 10- أحمد (بن حمدان علي المقرئ) : المصباح المنير، المطبعة الأميرية، القاهرة 1905.
- 11- أحمد (حسين اللقاني) : المضمون الاجتماعي للمناهج، دراسة تحليلية، سلسلة معارف تربوية، مؤسسة الحاج العربي دار 1986.
- 12- أنور (الجندي) : مفاهيم العلوم الاجتماعية والقيم : الأخلاق في ضوء الإسلام، دار الكتب، الجزائر 1987.
- 13- اسماعيل (عبد الفتاح) : التنشئة السياسية للطفل، دار النهضة العربية 1989.
- 14- اسماعيل (قباري) : علم الاجتماع الثقافي ومشتقات الشخصية في الإسلام الاجتماعي، دراسة الدكتور محمد عبد الحليم، دار النهضة العربية 1989.
- 15- اسماعيل (محمد عماد الدين وأخرون) : الإسلام في ضوء القرآن والسنة، دار النهضة العربية 1991.

- 16- بلقاسم (يخلف) : دراسة العمالة : بين ماضيها وحاضرها ، دار النشر : دار الفكر ، القاهرة ، 1970 .
- التسامح والتسلط عند الأسيد العظيم النكفور في تاريخه وحياته ، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الجزائر 1990 .
- 17- بوفلجة (غيث) : أهداف التربية و طرق تحقيقها ، بيدان المطبوعات الجامعية ، الجزء 1 ، 1989 .
- 18- توما (جورج خوري) : المناهج التربوية ، مراكزاتها ونماذجها : مطبوعات المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، ط 1 بيروت 1984 .
- 19- دابر (عبد الحميد) : دراسة فلسفية في الفلسفة العربية ، عالم الكتب 1987 .
- 20- جودت (احمد سعادة) : منهج الدكتور احمد سعادة في التربية ، ط 1 بيروت 1984 .
- 21- جون (ديوي) : المدرسة والمجتمع ، ترجمة احمد حسن الرحيم ، دار الثقافة للنشر للطباعة والنشر 1981 .
- 22- جون (ديوي) : في الديمقراطية والتربية ، ترجمة عبد الله عفراني ، مطبوعات المؤسسة للتأليف والنشر ، القاهرة 1981 .
- 23- الربيع (ميمون) : نظرية القيم في الفكر المعاصر بين الذاتية والامطالفة ، نشرة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1989 .
- 24- حامد (عبد السلام زهران) : علم النفس الاجتماعي ، عالم الكتب ، القاهرة ط 1 1975 .
- 25- حنا (غالب) : التربية المتجددة وأركانها ، دار الكتاب العربي ، بيروت ط 1 1970 .
- 26- حسين (محي الدين) : القيم الخاصة لدى المبدعين ، دار المعارف ، القاهرة 1981 .
- 27- سعد (جلال) : علم النفس الاجتماعي والاتجاهات الفيلسوفية المعاصرة ، دار المعارف ، الاسكندرية 1984 .
- 28- سعد (عبد الرحمن) : اسس علم النفس الفلاسفي والاجتماعي ، دار المعارف ، القاهرة ط 1 1961 .

- 29- شابو مولاي (الدريس): آراءات في التعليم التربوي، منشورات دار النشر، بيروت 1995.
- 30- شفيق (فلاح حسان): أساسيات علم النفس التربوي، دار الجيل بيروت، صنفيت
التراف التعليمية، الأردن، ط 1982.
- 31- صالح (دياب هندي وآخرون): أساس التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع،
عمان 1980.
- 32- صالح (عبد العزيز، عبد العزيز ع/المجيد): التربية وطرق التدريس، الجزء الأول،
في طرق التدريس، دار المعارف
بمصر ط 1976.
- 33- ضياء (زاهر): القيم في العملية التربوية، مؤسسة الخليج، القاهرة 1981.
- 34- عباس (محمود عوض): في علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية 1980.
- 35- عبد الباسط (ع/المعتلي): البحث الاجتماعي، دار المعارف الجامعية 1985.
- 36- عبد الرحمان (العيسوي): النمو الخلقى والروحي، دار النهضة العربية للطباعة
والنشر، بيروت 1992.
- 37- عبد الرحمان (العيسوي): التربية النفسية للمقبل والمرافق، دار التراث الجامعية،
بيروت 2000.
- 38- عبد الحميد (فايد): رائد التربية العامة واصول التدريس، دار الكتاب اللبناني،
بيروت ط 1970.
- 39- عبد المجيد (عبد الرحيم): مبادئ التربية وطرق التدريس، مكتبة النهضة المصرية،
ط 1970.
- 40- عبد الله (الرشدان ونعيم جعيني): المبادئ التربوية والقواعد، دار الفكر،
ط 1991.
- 41- عبد الحميد (محمد الهاشمي): المرشد في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات
الجامعية، الجزائر ط 1981.

- 42- عبد الرزاق (جبلى): دراسات نفسية في المجتمع والفكرية، المؤسسة العربية للدراسات والبحوث، بيروت، 1981.
- 43- عبد المجيد (نشواتي): علم النفس التربوي، المؤسسة العربية للدراسات والبحوث، بيروت، 1987.
- 44- عبد اللطيف (محمد خليفة): ارتقاء القيم (دراسة نفسية) سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1992.
- 45- عبد الغني (عبود): التربية ومشكلات المجتمع، دار الفكر العربي، 1992.
- 46- عبد الوود (مكروم): القيم في التربية، المؤسسة العربية للدراسات والبحوث، بيروت، 1990.
- 47- عطية (محمود هنا): اختبار القيم واستخداماته في دراسة التعليمات، دار الفكر للنشر والتوزيع، الكويت، 1986.
- 48- علي (حمد مذكور): مناهج التربية الحديثة وطرقها، دار الفكر العربي، 1998.
- 49- فراج (محمد فرغلي وآخرون): المنهج الإنساني، عالم المعرفة، القاهرة، 1993.
- 50- فوزية (دياب): القيم والعادات الاجتماعية، دار النهضة العربية، بيروت، 1970.
- 51- كاظم (محمد إبراهيم): تطورات في قسم الفلسفة، مكتبة الأستاذ الدكتور كاظم، القاهرة، 1967.
- 52- كمال (دسوقي): النمو التربوي للأطفال والمراهقين (دراسة في علم النفس الأرقطقي)، دار النهضة العربية، بيروت، 1970.
- 53- مالك (بن نبي): مشكلة الثقافة، عبد الصبور شاهين، دار الفكر، 1981.
- 54- محمد (أحمد بيومي): علم اجتماع القيم، دار المعرفة الجامعية، بدون تاريخ.
- 55- محمد (أحمد بيومي): المجتمع والثقافة والشخصية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1986.

- 56- محمد (احمد كريم)، محمد (خلفان الراوي)، فريد حسن، مكتبة دار الج
تقارير والتوزيع ط ١، الكويت 1992.
- 57- محمد (قاسم القريوتي): السلوك التنظيمي، الجامعة الأردنية، عمان، ط ١، 1980.
- 58- محمد (زيان عمر): البحث العلمي، مفاهيم وفنونه، دار البحوث والدراسات، ط ١، 1987.
- 59- محمد (علي محمد): الشباب العربي والتغيير الاجتماعي، دار البحوث والدراسات، ط ١، 1980.
- 60- محمد (علي محمد): دراسات في التعبير الاقتصادي، دار الكتب العلمية، الاسكندرية 1974.
- 61- م. ج. (مندل وأرجودان): ترجمة محمد حامد حسين، قيم الموظفين في مجتمع متغير، المنهاية العربية للعلوم الادارية 1982.
- 62- محمد (الببيب القجيحي): الأسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الأنجلو - المصرية 1962.
- 63- محمود (أبو زيد): المضمون الاجتماعي للتفاهج، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة 1986.
- 64- محمود (السيد سلطان): الأهداف التربوية في ظل النظرية التربوية في الإسلام، القاهرة / دار الحسام للنشر والطباعة والتوزيع 1980.
- 65- محي الدين (مختار): محاضرات في علم النفس الاجتماعي، دار البحوث والدراسات، ط ١، 1982.
- 66- محي الدين (توق وعدي): أساسيات علم النفس التربوي، جون ديفر، دار البحوث والدراسات، ط ١، 1981.
- 67- مصطفى (الحساب): علم الاجتماع ومدارسه، ادار القومية للطباعة والنشر، 1966.
- 68- مصطفى (فهمي)، محمد (علي القطان): علم النفس الاجتماعي، دار البحوث والدراسات، ط ١، 1977.

- 69- مصطفى (سوييف): مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، دار الفكر، القاهرة، 1983 ط 1.
- 70- ميخائيل (ابراهيم أسعد): مشكلات الطفولة والمراهقة، دار الافاق الجديدة، بيروت، 1991.
- 71- عبد الحفيظ (مقدم): الاحصاء والتقدير النفس والتقدير في حياة الإنسان المعاصرة، جامعة القاهرة، 1993.
- 72- نجيب (اسكندر وآخرون): قيمة الاجتماعية وتأثيرها في تكوين الشخصية، مكتبة النهضة المصرية، 1971.
- 73- نصر الدين (سمار): المنهج القربوي وانعكاساته على الجامعات المصرية (رسالة ماجستير)، جامعة القاهرة، 1993.
- 74- لويس (كامل مليكة): قراءات في علم النفس، دار الفكر، القاهرة، للطباعة والنشر، 1968.
- 75- وهيب (سمعان وآخرون): دراسات في المراهقة، مكتبة الأنجلو - المصرية، 1959.
- 76- هول (كالفن سيبرنجر)، تدزي (جاردنر): نظريات الشخصية، ترجمة فريج أحمد فريج وآخرون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1971.
- 77- يوسف (القرضاوي): الخصائص العامة للإسلام، مكتبة ودرة، القاهرة، 1981.
- 78- يوسف (عبد المعطي): أمة في خطر، حول خدمة الإسلام في العالم، دار الفكر، القاهرة، الطبعة الأولى، 1983.

القواميس والأعمال

- 79- أبو التيل (محمود السيد): معجم علم النفس - القاموس النفسي، طم برون طابع
80- عبد اللطيف (القاربي وآخرون): معجم علوم التربية، مطبعة جامعة الجزائر، 1991.
والدكتور عبد القادر طه وآخرون: معجم علم النفس والتربية، دار النهضة العربية، طم برون طابع، 1991.
81- الهيئة المصرية للكتاب: معجم العلوم الاجتماعية، 1970.
82- فرج (عبد القادر طه وآخرون): معجم علم النفس والتربية، دار النهضة العربية، طم برون طابع، 1991.

المجلات والدوريات:

- 83- بوحفص (مباركي): الأسرة محضن طبيعي لتربية الأطفال، مجلة الدراسات والبحوث، طم برون طابع، 1991.
84- بدر (علي): معاملة الوالدين ودورهما في تكوين شخصيات الأبناء (دراسة تربوية اجتماعية) مجلة التربية العدد 105، سوريا يونيو 1993.
85- جمال (مفرج): التربية الأسرية وتطور القصد، عائد من المجلد 1، طم برون طابع، 1999.
وعلوم التربية، تحت رعاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر 1999.
86- جيلالي (بوحمامة): مستوى الحكم الخلق لدى طلبة معاهد علوم التربية، جامعة وهران، المجلة التربوية العدد 21، 1993، 1994.
الكتاب.

87 علي (وظفة) : مظاهر التساطع في الثقافة والتربية العربية المعاصرة، مجلة العلوم

الإنسانية، العدد 11، جامعة منتوري، قسنطينة، 1990.

88- فتحي (يوسف مبارك): القيم الاجتماعية لتلاميذ الحقبة الدائمة من التعليم الأساسي

ودور مناهج المواد الاجتماعية في تنمية المبادئ الأساسية، المجلة

العربية الأوروبية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،

العدد 12، العدد 1، تونس، يوليو 1990.

89- كمال (المنوفي): التنشئة السياسية لدى الفئة السياسية الحاصرة، مجلة العلوم

الاجتماعية، العدد 1، الكويت، ديسمبر 1987.

90- محي (الدين مختار): التنشئة الاجتماعية، مجلة العلوم الانسانية، جامعة قسنطينة،

العدد 9، 1989.

91- مولاي (الريس شابي): مهام النظام التربوي، مجلة الرواسي، عدد خاص، جازي،

فيفري 1991.

92- زين الدين (مصمودي): دور المدرس في العملية التربوية التعليمية، مجلة

الرواسي، العدد 10، جانتفي، فيفري 1991.

المراجع باللغة الإنجليزية:

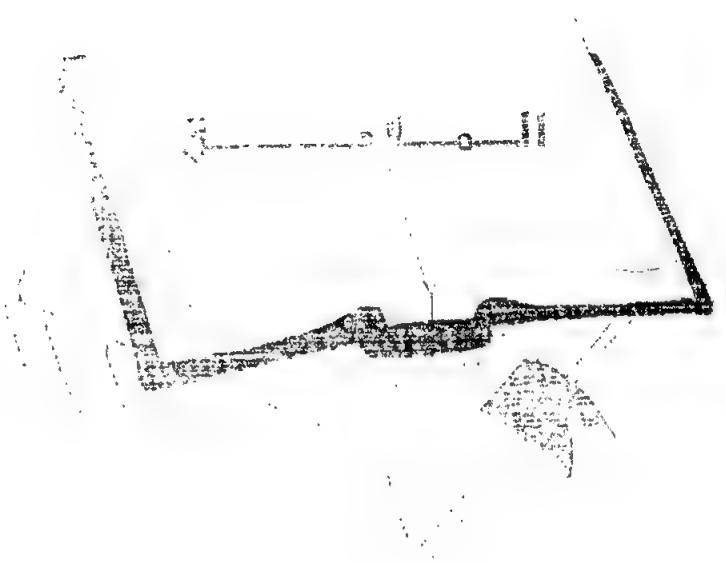
- 1- AUCTAR- MERY : La définition des objectifs pédagogiques, E.S.T 1987
- 2- CHARLES- HADJI : Penser et agir l'éducation de l'intelligences du développement et développement des intelligences. E.S.T éditeur, Paris 1992.
- 3- DENISE - LOURANCHI : Eléments de pédagogie, O.P.U, Alger 1994
- 4- ELISABETH - HOURLOTH : Child développement, 5th, 2dition, Mc Graith-Hill, 1972
- 5- DURKHEIME : Education et sociologie, Paris, P.U.F 1966
- 6- KENNOUCHE TAYEB & AUTRES : Les jeunes ruraux et l'école Mythe et réalités, C.R.E.A,1982
- 7- P. BOURDIEU ET J.C. PASSERON : les héritiers, édition ninuit, Paris 1961
- 8- MAURICE ANGERS :Initiation pratique a la méthodologie des sciences humaines, Casbah - Université 1997
- 9-ROKEACH. M : the nature of human values, advision of Mac- Milanpublishing, New- york 1973.

الكتاب والمراجع

- 10- H. BLOCA : Grand dictionnaire de psychologie 1993
- 11- G. ESTER.V : Good, ed, Dictionary of Education second, Magrom-hall-book, company lanco, New-York, Toranto, Landon, 1959

المراجع

- 12- ADLER. G : The concept of value in sociology, América Journal of sociology, vol 62, n° 3, 1956.
- 13- FEATHER : protestant ethic, conservation and value, journal of personality and social psychology, vol 46, N°3, 1984.
- 14- HUNTELY , C.W & DAVIS.F : undergraduate study of value scores as predictors of occupation 25 years later , journal of personality and social psychology, vol 45, N°5, 1983.
- 15- MORGAN'S.P : are religious people nice peoples ? social forces chapel – hill, w .c.vol 61,U.S.A 1983.
- 16- ROGER PERRON : la situation d'examen psychologique on tant que mise à l'épreuve de valeur personnelle, bulletin de psychologie N° spécial 270,15.19, 1968.



الملحق رقم ٥١

وتنفيذ التعليمات الواردة في هذا الملحق

التمهيد

اليك بعض الاحكام والمشكلات التي يختلف الناس بشأنها ، بين ما تفضله شخصيه يكتبه الرقم الصحيح
في المربعات الموجودة الى يسار كل سؤال وقد تظهر بعض الاحكام او المشكلات ، من حيث تفضيله لها و
عدم تفضيلها لها ، في درجة واحدة لكن مع ذلك حاول ان تختار واحدة منها تعتبرها من وجهة نظرك افضل
من غيرها ، ولكل سؤال ثلاث درجات يمكن ان توزعها باي طريقه من الطرق الاتية :

اذا كنت توافق على العبارة (1) ولا توافق على العبارة
(2) اكتب (3) في المربع الاول الموجود اسفل (1) و
(1) في المربع الثاني الموجود اسفل (2) كما هو واضح
الشكل الى اليسار امام هذه العبارة .

و اذا كنت توافق على العبارة (2) ولا توافق على العبارة
(1) اكتب (3) في المربع الثاني الموجود اسفل (2) و (1) في
المربع الاول الموجود اسفل (1) كما هو واضح في الشكل
اليسار امام هذه العبارة .

و اذا كنت تفضل (1) على (2) بدرجة طفيفة (خشيلة) اكتب
الاجابة بالطريقة الاتية : وهي ان تعطي (1) درجتين
(1) درجة واحدة كما هو واضح في الشكل الى اليسار امام هذه
عبارة .

و اذا كنت تفضل (2) على (1) بدرجة كافية (خشيلة) فضع
الاجابة بالطريقة الاتية :

ان تعطي (2) درجتين و (1) درجة واحدة كما هو واضح
الشكل الى اليسار امام هذه العبارة .

كما ان تكون الاجابة من اي سؤال في هذا القسم واحدة مما يلي :

3 ممتسر

3 او حفر

1 او 2

2 او 1

لا يوجد زمن محدد للاجابة ولكن لا تقضي وقتا طويلا في التفكير للاجابة عن اي سؤال ولا تتركه

سؤال دون الاجابة عنه .

١ - ان الفرض الاساسى من البحث العلمى هو اكتشاف الحقيقة أكثر منه التطبيق العلمى لها .

(ا) نعم

او (ب) لا

٢ - يجب اعتبار الكتب المقدسة كتباً ذات قيمة أدبية أكثر منها كتباً ذات قيمة روحية .

(ا) نعم

او (ب) لا

٣ - أى الرجلين تعتقد أنه كان أكثر اثراً في تقدم الجنس البشرى ؟

(ا) أرسطو (عالم ، فيلسوف)

ام (ب) محمد عبده (مصلح اجتماعى)

٤ - هل تفضل اذا اتبحت لك الفرصة ان تكون ؟

(ا) من أصحاب البنوك ؟

ام (ب) من رجال السياسة ؟

٥ - هل تعتقد ان من حق كبار الفنانين مثل سيد درويش (الموسيقار) ، ورابع (درياء) (الفنى) وشوقى (الشاعر) ان يكونوا انانيين

لا يهتمون بمشاعر الآخرين ؟

(ا) نعم

ام (ب) لا

٦ - ما هي الدواصة الأكثر فائدة للبشر ؟

(ا) الرياضيات (الحساب والجبر

والهندسة)

ام (ب) الدين

٧ - ما هي وظيفة القادة في العصر الحاضر ؟

(ا) العمل على تنفيذ الاهداف العملية

ام (ب) تشجيع اتباعهم على الاهتمام بحقوق الآخرين

٨ - عندما تحضر احتفالا عظيما (دينيا او علميا

او سياسيا) بماذا تتأثر ؟

(ا) بالزيارات والاعلام

ام (ب) بقوة الجماعة وتأثيرها .

ز	ي	ح	ت	س	ر
---	---	---	---	---	---

٩ - ما هي الصفة التي تعتبرها الفضل من غيرها ؟
(أ) التقى والورع .
أم (ب) العطف وعدم الانانية .

١٠ - إذا اتبعتك الفرصة لأن تكون استاذاً في الجامعة ، فهل تفضل تدريس ؟
(أ) الشعر
أم (ب) الكيمياء والطب .

١١ - إذا وجدت العنوانين الآتيين في إحدى حروف الصباح وكانا في حجم واحد فأيهما تقرأ بعناية أكثر ؟
(أ) علماء الدين يجتهدون الاتفاق على بعض المسائل .
أم (ب) تحسن عظيم في السوق التجارية .

١٢ - إذا وجدت العنوانين الآتيين ، أيهما تقرأ بعناية أكثر ؟
(أ) محكمة النقض تمارض في احسدى الأحكام
أم (ب) اكتشاف نظرية علمية جديدة .

١٣ - عند ما تزور أحد المساجد ، هل تلاحظ أن تترك بالراحة والخشوع والذمعة الدينية أكثر من تترك جمال الفن ، الممارسة ؟
(أ) نعم
أم (ب) لا

١٤ - إذا كان لديك وقت فراغ فهل تفضله ؟
(أ) في نسخة إحدى مهاراتك .
أم (ب) في التطوع للقيام بخدمة اجتماعية عامة .

١٥ - إذا قدمت فريضة أحد المعارض ، هل تفضل تعلم برؤية
(أ) المنتجات الصناعية الحديثة .
أم (ب) الأجداد العلمية .

١٦ - إذا اتبعتك الفرصة ، هل تفضل النساء ؟
(أ) جميعية المناظرات والناقشات .
أم (ب) فرقة موسيقى كلاسيكية ، هزل
الموسيقى القديمة ذات القيمة الكبيرة .

د	س	ث	ص	ي	ز
---	---	---	---	---	---

٢٤ - اذا وجدت الكتابين الاتيين فايهما تفضل ان
تقرأ ؟

- (١) نشأة الدين .
أم (ب) نشأة الصنامة .

٢٥ - ايهما ابعد للمجتمع الحديث ؟

- (١) الاهتمام بحقوق المواطنين ورفاهيتهم
أم (ب) التمسق في فهم القوانين التي تتحكم
في السلوك الانساني من الناحية
النظرية .

٢٦ - اذا كنت في مركز يسمح لك برفع مستوى
المعيشة او للتأخر في الرأي العام ، لماذا تفضل
ان تفعل ؟

- (١) ان ترفع مستوى المعيشة .
أم (ب) ان تؤثر في الرأي العام .

٢٧ - هل تفضل سماع سلسلة من المحاضرات عن :
(١) تقدم الخدمة الاجتماعية .

- أم (ب) الفنانين المحدثين (الممثلين والصورين)

٢٨ - يقول بعض الناس :

" ان جميع الادلة تشير الى ان الكون (العالم)
نشأ وفقاً للقوانين الطبيعية ولذلك لا يوجد
ما يستدعي افتراض عملة اولى او خالق
للكون " فهل :

- (١) توافق على هذا القول
أم (ب) لا توافق عليه .

٢٩ - اي الصفحين تفضل ان تقرأ في حرة ؟

- (١) صحيفة اليومية والاوراق المالية .
أم (ب) صفحة الفن والمعارض الفنية .

٣٠ - ايهما في نظرك اهم بالنسبة لطفلك ؟

- (١) التربية الدينية .
أم (ب) التربية الرياضية .

ر	س	ت	ص	ي	ر
---	---	---	---	---	---

القسم الثاني

معليمات

كل سؤال من الاسئلة الاتيه اربع اجابات والمطلوب منك ان ترتب هذه الاجابات تبعا لتفضيلك الشخصي لكل منها وذلك بان تكتب درجه لكل اجابه في المربع المقابل/ المناسب الموجود الى اليسار، وهذه الدرجات هي 1، 2، 3، 4 وتوزع كما الاتي :

- 4 درجات للاجابه التي تفضلها على غيرها ،
- 3 درجات للاجابه التي تتلوها في التفضيل
- 2 درجه للاجابه الثالثه في التفضيل ،
- 1 درجه للاجابه الاخيره في التفضيل ،

مثال :

اذا كان امامك سؤال واجوبته نضع :

4 في المربع المقابل للاجابه التي تفضلها اكثر من غيرها ،

3 في المربع المقابل للاجابه التي تتلوها في التفضيل

2 في المربع المقابل للاجابه الثالثه في التفضيل

1 في المربع المقابل للاجابه الاخيره في التفضيل ،

(كما في الشكل الموجود الى اليسار) .

تدر الاجابه تبعا لمواجهه نظرك الخاصه في التفضيل ولا تخرج عن الاجابات المقدمه اليك .

رتب الاجابه تاحسب تفضيلك لها ، و تخمن اذا هجرت من الترتيب الدقيق .

تاكد من انه لا تعطى للاجابهات سوى الدرجات الاتيه :

1 ، 2 ، 3 ، 4

لا تستترك اي سؤال دون ان تجيب عنه

1- اهل تفتقد ان الحكومه الصالحه تمنهي ان تعذب

الى (تذكر ان تعطي نقد براتك بالصوره اللاتيه 1 41
16263 . حسب تفصيله)

(أ) زياده معونه الفقراء هو المرض والمسنين .

(ب) تطور الصناعات والتجاره ؟

(ج) اتباع المبادئ الاخلاقية العليا في سياساتها .

(د) توطيد احترام وكرامه الشعب بين الشعوب الاخرى .

2- يحسن ان يرضى الشخص الذي يشتغل ماوال الاسبوع
يوم عطلاته الاسبوعيه .

(أ) في تثقيف نفسه بقراء الكتب الحديثه .

(ب) في الصياحه والالعاب الرياضيه .

(ج) في حضور الحفلات الموسيقيه .

(د) في الاستماع الى خطبه دينيه .

3- اما كان في مقدور له ان تؤثر في الصياحه الترويحيه
للمدارس اهل تحاول ؟

(أ) ان تشجع دراسه الموسيقى والفنون الجميله .

(ب) ان تشجع دراسه المفكرات الاجتماعيه .

(ج) ان تزود المدرسه بالمخابر والمعامل .

(د) العمل على زياده القاعده الحليه للمواد الدراسيه .

4- هل تفضل الحديث ؟

(أ) الكفه الدروب في التفكير العملي .

(ب) الذي يفكر في الكون والحيا .

(ج) الذي يتميز بالقياده والتنظيم .

(د) الذي يظهر قوه فنيه وحساسيه .

5- اذا كنت تعيش في مدينه صغيره وتولد بالمال الذي
يلزم عن حاجتك هل تفضل ؟

(أ) ان تستثمره في تنميه التجاره والصناعات .

(ب) ان تمنحه للهيئات الدينيه لمساعدتها في عملها .

(ج) ان تقدمه للهيئات العلميه لدرسه في البحث العلمي .

(د) ان تعبه لجمعيات رعايه الاسره .

6- ما الذي تستمتع به عندما تذهب الى المسرح ؟

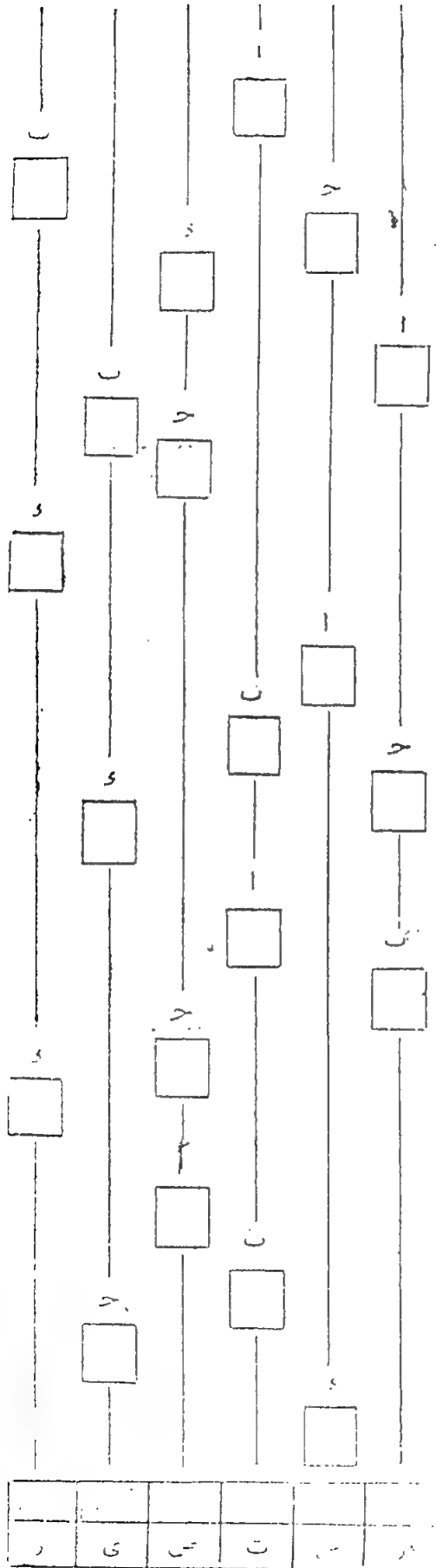
(أ) الروايات التي تدرس حياه المعظماء .

(ب) الروايات الخياليه والراقصه .

(ج) الروايات الانسانيه التي تدرس الام الناس وهو اطلعهم .

(د) الروايات التي تدافع عن وجهه نظره معيده .

ز	ي	س	ت	ب	ح



٧ - إذا كنت تستطيع القيام بأى عمل من الأعمال
الآتية ، وكانت مرتبها واحدة لما هو المعدل
الذى تفضله ؟

(أ) أن تكون عالماً فى الرياضيات (الحساب
والجبر والهندسة)

(ب) أن تكون مديراً لـحل تجارى كبير .

(ج) أن تكون من رجال الدين .

(د) أن تكون من رجال السياسة .

٨ - إذا توفر لديك المال والوقت ، فماذا تفضل ؟

(أ) أن تقتنى عدداً من اللوحات الفنية
والتماثيل .

(ب) أن تنشئ معهداً لرعاية ضفاف المقول
وتعليمهم .

(ج) أن تعمل على أن تكون عضواً فى مجلس
الامة أو ديراً .

(د) أن تنشئ مؤسسة مالية أو تجارية
خاصة بك .

٩ - إذا كنت فى مجتمع يضم أصدقاء لك من نفس
الجنس فما هو الموضوع الذى تفضل
التحدث فيه ؟

(أ) معنى الحياة .

(ب) التطورات العلمية .

(ج) الأدب .

(د) الاشتراكية والإصلاح الاجتماعى .

١٠ - ماذا تفضل أن تعمل فى أثناء عطلتك الصيفية ؟

(أ) أن تكتب مقالةً بشأن حياة أحدى
الشخصيات البارزة .

(ب) أن تذهب إلى مكان منعزل تتمتع فيه
بالتأمل الطويلة الجميلة .

(ج) أن تشترك فى مباراة فى التمسك أو رياضة
أخرى .

(د) أن تشارك فى عمل تجارى أو صناعى
جديد .

١١ - لماذا تدرس الأكتشافات العلمية المهمة فى
تفراغ ؟

(أ) لأنها تمثل انحصار الإنسان على قوى
الطبيعة الممنعة .

(ب) لأنها تزداد معاً يومئذ فى الحضارة
وتشهرها .

(ج) لأنها توضح الرابطة بين الطبيعة
وجميع أنحاء العالم .

(د) لأنها تؤيد الفرضيات من العالم .

- (ا) امقبده الدينية .
 (ب) للقيم الفنية والجمالية .
 (جـ) لما تفرسه عليه ثقافته وزملاؤه في العمل .
 (د) لحرم الانسانية .

١٣ - من الذي تفضله من هؤلاء الأشخاص :

- (ا) فلورنس نابتنجیل امریخته مشهور ۱۹۰۶
(ب) لابلین (قائد سیاسی)
(ج) هنری لورد (من رجال الأعمال
والصناعة)
(د) جالیلو (من العلماء)

١٢- المذكور فقط :

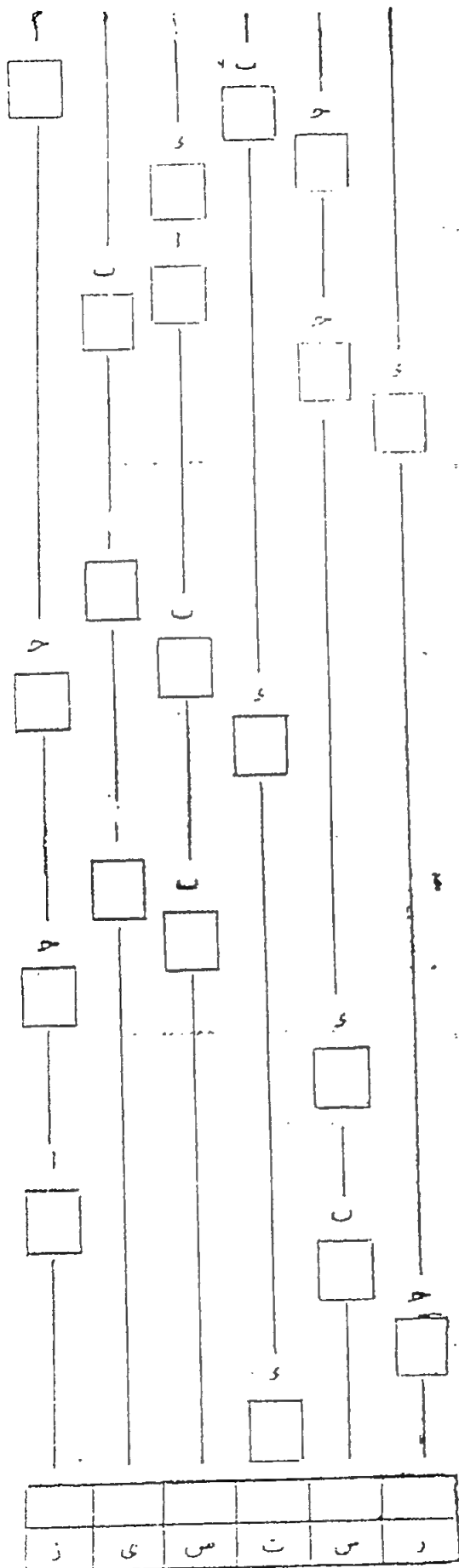
- (أ) المرأة التي تفضلها أن تكون زوجها :
 (ب) المرأة التي تستطيع أن تحقق مركزاً اجتماعياً وتحصل على إعجاب الآخرين .
 (ج) المرأة التي تحب مساعدة الآخرين .
 (د) المرأة التي تنظر إلى الحياة نظرة روحية أساسية .
 (هـ) المرأة الموهوبة من الناحية الفنية .

للإثبات فقط :

- الرجل الذي تفضلين أن يكون زوجك هو :
- (أ) الرجل الناجع في عمله والذي يحمل على إعجاب الآخرين .
- (ب) الرجل الذي يحب مسامدة الآخرين .
- (جـ) الرجل الذي ينظر الى الحياة نظرة روحية في أساسها .
- (د) الرجل الموهوب من الناحية الفنية .

١٥- عندما تنأمل لوحة فنية مثل المشاء الاخضر
التي رسمها ليوناردو دافنشي فانك تفكر فيها
على اساس :

- (أ) أنها تعطي سلام عن أرقى العواطف
والشاعر الدينية .
(ب) أنها إحدى اللوحات التي لا تقدر بثمن
والتي لا يمكن تزييفها .
(جـ) إعلانها بمقربة ليوناردو دافنشي
المتعددة وتضمنها في التاريخ .
(د) أنها منتهى الانسجام الفني والتصميم
الابداعي .



صفحة تسجيل نتائج اختبار القياس

مات التصحيح

كد أولا من اجابه جميع الاسئلة

ملاحظه

م الاول : اذا وجد ان بعض ائله القسم الاول لم يجيب عنها المختبر تعطي درجه ونصف (3) لكل
بذلك يكون مجموع الدرجات في كل سؤال اي مجموع درجات ا ب في القسم الاول يساوي 3 درجات .
م الثاني : اذا وجد ان بعض الاسئلة في القسم الثاني لم يجيب عنها المختبر تعطي (1) درجه
ايه وبذلك يكون مجموع اجابات السؤال الواحد 15 درجات .

كل صفحه اجمع الاعداد راسيا وضع مجموع كل عمود في المربع الموجود اسفله .

قل المجموعات الموجوده في كل صفحه في المكان المناسب لها في هذا الجدول لاحظ ان ترتيب المربعات
من ترتيبها في صفحات الاختبار .

القيمه النظريه	القيمه الاقتصاديه	القيمه الجماليه	القيمه الاجتماعيه	القيمه السياسيه	القيمه الدينيه	المجموعات الدرجات في كل سطر وينبغي ان يعادل الأرقام الموجوده
ول	د	س	ت	س	ا	ز
24						
ال	س	س	ت	س	ا	ز
24						
ا	س	ا	س	ت	ا	ز
21						
ل	س	ا	و	ز	ا	ت
21						
ب	ا	س	ز	د	س	ف
69						
ت	ز	د	ا	س	ا	ز
50						
و	س	ت	س	ا	ز	ف
40						
ف	3 +	1 +	4 +	3 +	2 +	3 -
24B						

19. سبب...

[illegible]

المشرف على

المجالس التكوينية للبرامج الدراسية

THEORIE

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 31,00	1	,5	,5	,5
33,00	2	,9	,9	1,4
33,05	1	,5	,5	1,8
34,00	2	,9	,9	2,7
35,00	3	1,4	1,4	4,1
36,00	2	,9	,9	5,0
37,00	2	,9	,9	5,9
38,00	1	,5	,5	6,3
38,05	1	,5	,5	6,8
39,00	3	1,4	1,4	8,1
39,05	1	,5	,5	8,6
40,00	4	1,8	1,8	10,4
41,00	7	3,2	3,2	13,6
42,00	12	5,4	5,4	19,0
42,05	2	,9	,9	19,9
43,00	13	5,9	5,9	25,8
43,05	2	,9	,9	26,7
44,00	11	5,0	5,0	31,7
44,05	2	,9	,9	32,6
45,00	7	3,2	3,2	35,7
45,05	3	1,4	1,4	37,1
46,00	11	5,0	5,0	42,1
46,05	2	,9	,9	43,0
47,00	10	4,5	4,5	47,5
47,05	1	,5	,5	48,0
48,00	10	4,5	4,5	52,5
48,05	1	,5	,5	52,9
49,00	11	5,0	5,0	57,9
49,05	1	,5	,5	58,4
50,00	11	5,0	5,0	63,3
50,05	3	1,4	1,4	64,7
51,00	14	6,3	6,3	71,0
51,05	5	2,3	2,3	73,3
52,00	9	4,1	4,1	77,4
52,05	3	1,4	1,4	78,7
53,00	6	2,7	2,7	81,4
53,05	3	1,4	1,4	82,8
54,00	8	3,6	3,6	86,4
55,00	3	1,4	1,4	87,8
56,00	5	2,3	2,3	90,0
57,00	6	2,7	2,7	92,8
57,05	1	,5	,5	93,2
58,00	3	1,4	1,4	94,6
58,05	1	,5	,5	95,0
59,00	2	,9	,9	95,9
61,00	3	1,4	1,4	97,3
62,00	3	1,4	1,4	98,6
63,00	3	1,4	1,4	100,0
Total	221	100,0	100,0	

ESTHET

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	43,00	3	1,4	1,4	90,5
	43,05	2	,9	,9	91,4
	44,00	2	,9	,9	92,3
	45,00	3	1,4	1,4	93,7
	46,00	4	1,8	1,8	95,5
	46,05	2	,9	,9	96,4
	47,00	2	,9	,9	97,3
	47,05	1	,5	,5	97,7
	48,05	1	,5	,5	98,2
	49,00	1	,5	,5	98,6
	50,05	1	,5	,5	99,1
	52,00	1	,5	,5	99,5
	57,00	1	,5	,5	100,0
Total		221	100,0	100,0	

ECONOM

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	53,00	1	,5	,5	99,1
	59,00	2	,9	,9	100,0
	Total	221	100,0	100,0	

ESTHET

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	17,05	1	,5	,5	,5
	18,00	1	,5	,5	,9
	19,00	1	,5	,5	1,4
	20,00	1	,5	,5	1,8
	21,00	3	1,4	1,4	3,2
	22,00	5	2,3	2,3	5,4
	23,00	4	1,8	1,8	7,2
	24,00	3	1,4	1,4	8,6
	24,05	1	,5	,5	9,0
	25,00	8	3,6	3,6	12,7
	25,05	1	,5	,5	13,1
	26,00	5	2,3	2,3	15,4
	26,05	2	,9	,9	16,3
	27,00	8	3,6	3,6	19,9
	28,00	11	5,0	5,0	24,9
	28,05	3	1,4	1,4	26,2
	29,00	13	5,9	5,9	32,1
	29,05	2	,9	,9	33,0
	30,00	9	4,1	4,1	37,1
	30,05	1	,5	,5	37,6
	31,00	7	3,2	3,2	40,7
	31,05	1	,5	,5	41,2
	32,00	13	5,9	5,9	47,1
	32,05	3	1,4	1,4	48,4
	33,00	9	4,1	4,1	52,5
	33,05	2	,9	,9	53,4
	34,00	7	3,2	3,2	56,6
	34,05	3	1,4	1,4	57,9
	35,00	14	6,3	6,3	64,3
	35,05	5	2,3	2,3	66,5
	36,00	6	2,7	2,7	69,2
	36,05	1	,5	,5	69,7
	37,00	7	3,2	3,2	72,9
	37,05	1	,5	,5	73,3
	38,00	14	6,3	6,3	79,6
	38,05	1	,5	,5	80,1
	39,00	5	2,3	2,3	82,4
	39,05	1	,5	,5	82,8
	40,00	3	1,4	1,4	84,2
	40,05	1	,5	,5	84,6
	41,00	6	2,7	2,7	87,3
	42,00	2	,9	,9	88,2
	42,05	2	,9	,9	89,1

ECONOM

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	18,00	1	.5	.5	.5
	20,00	1	.5	.5	.9
	21,00	1	.5	.5	1.4
	22,00	1	.5	.5	1.8
	23,00	1	.5	.5	2.3
	24,00	2	.9	.9	3.2
	25,05	1	.5	.5	3.6
	26,00	3	1.4	1.4	5.0
	27,00	4	1.8	1.8	6.8
	27,05	1	.5	.5	7.2
	28,00	4	1.8	1.8	9.0
	29,00	10	4.5	4.5	13.6
	29,05	2	.9	.9	14.5
	30,00	3	1.4	1.4	15.8
	30,05	2	.9	.9	16.7
	31,00	5	2.3	2.3	19.0
	31,05	2	.9	.9	19.9
	32,00	8	3.6	3.6	23.5
	32,05	1	.5	.5	24.0
	33,00	6	2.7	2.7	26.7
	33,05	1	.5	.5	27.1
	34,00	8	3.6	3.6	30.8
	34,05	1	.5	.5	31.2
	35,00	6	2.7	2.7	33.9
	35,05	2	.9	.9	34.8
	36,00	11	5.0	5.0	39.8
	36,05	2	.9	.9	40.7
	37,00	15	6.8	6.8	47.5
	37,05	4	1.8	1.8	49.3
	38,00	12	5.4	5.4	54.8
	39,00	6	2.7	2.7	57.5
	39,05	4	1.8	1.8	59.3
	40,00	13	5.9	5.9	65.2
	40,05	1	.5	.5	65.6
	41,00	6	2.7	2.7	68.3
	42,00	8	3.6	3.6	71.9
	42,05	1	.5	.5	72.4
	43,00	5	2.3	2.3	74.7
	43,05	1	.5	.5	75.1
	44,00	10	4.5	4.5	79.6
	44,05	1	.5	.5	80.1
	45,00	7	3.2	3.2	83.3
	45,05	3	1.4	1.4	84.6
	46,00	7	3.2	3.2	87.8
	46,05	2	.9	.9	88.7
	47,00	4	1.8	1.8	90.5
	48,00	3	1.4	1.4	91.9
	48,05	1	.5	.5	92.3
	49,00	6	2.7	2.7	95.0
	50,00	1	.5	.5	95.5
	51,00	3	1.4	1.4	96.8
	52,00	4	1.8	1.8	98.6

RELIG

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	26,00	3	1,4	1,4	5,1
	26,05	1	,5	,5	5,6
	27,00	6	2,7	2,7	8,6
	28,00	6	2,7	2,7	11,3
	28,05	3	1,4	1,4	12,7
	29,00	6	2,7	2,7	15,4
	29,05	3	1,4	1,4	16,7
	30,00	6	2,7	2,7	19,5
	30,05	2	,9	,9	20,4
	31,00	2	,9	,9	21,3
	32,00	4	1,8	1,8	23,1
	32,05	2	,9	,9	24,0
	33,00	3	1,4	1,4	25,3
	33,05	2	,9	,9	26,2
	34,00	6	2,7	2,7	29,0
	34,05	2	,9	,9	29,9
	35,00	6	2,7	2,7	32,6
	35,05	1	,5	,5	33,0
	36,00	4	1,8	1,8	34,8
	37,00	7	3,2	3,2	38,0
	38,00	9	4,1	4,1	42,1
	39,00	5	2,3	2,3	44,3
	39,05	2	,9	,9	45,2
	40,00	10	4,5	4,5	49,8
	40,05	1	,5	,5	50,2
	41,00	10	4,5	4,5	54,8
	42,00	9	4,1	4,1	58,8
	42,05	6	2,7	2,7	61,5
	43,00	4	1,8	1,8	63,3
	43,05	2	,9	,9	64,3
	44,00	10	4,5	4,5	68,8
	45,00	10	4,5	4,5	73,3
	46,00	11	5,0	5,0	78,3
	46,05	2	,9	,9	79,2
	47,00	4	1,8	1,8	81,0
	48,00	8	3,6	3,6	84,6
	49,00	5	2,3	2,3	86,9
	49,05	2	,9	,9	87,8
	50,00	4	1,8	1,8	89,6
	50,05	1	,5	,5	90,0
	51,00	1	,5	,5	90,5
	52,00	2	,9	,9	91,4
	53,00	4	1,8	1,8	93,2
	54,00	3	1,4	1,4	94,6
	55,00	5	2,3	2,3	96,8
	56,00	4	1,8	1,8	98,6
	58,00	1	,5	,5	99,1
	59,00	2	,9	,9	100,0
	Total	221	100,0	100,0	

POLITIC

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 28,00	1	.5	.5	.5
28,05	1	.5	.5	.9
29,00	2	.9	.9	1.3
30,00	4	1.8	1.8	3.6
31,00	5	2.3	2.3	5.9
32,00	2	.9	.9	6.8
33,00	3	1.4	1.4	8.1
33,05	1	.5	.5	8.6
34,00	10	4.5	4.5	13.1
35,00	6	2.7	2.7	15.8
35,05	1	.5	.5	16.3
36,00	5	2.3	2.3	18.6
36,05	2	.9	.9	19.5
37,00	11	5.0	5.0	24.4
38,00	13	5.9	5.9	30.3
38,05	2	.9	.9	31.2
39,00	11	5.0	5.0	36.2
39,05	5	2.3	2.3	38.5
40,00	12	5.4	5.4	43.9
40,05	1	.5	.5	44.3
41,00	18	8.1	8.1	52.5
42,00	17	7.7	7.7	60.2
42,05	5	2.3	2.3	62.4
43,00	16	7.2	7.2	69.7
43,05	3	1.4	1.4	71.0
44,00	12	5.4	5.4	76.5
44,05	1	.5	.5	76.9
45,00	16	7.2	7.2	84.2
45,05	1	.5	.5	84.6
46,00	11	5.0	5.0	89.6
47,00	5	2.3	2.3	91.9
47,05	1	.5	.5	92.3
48,00	5	2.3	2.3	94.6
48,05	1	.5	.5	95.0
49,00	4	1.8	1.8	96.8
51,00	1	.5	.5	97.3
51,05	1	.5	.5	97.7
53,00	4	1.8	1.8	99.5
58,05	1	.5	.5	100.0
Total	221	100.0	100.0	

RELIG

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
22,00	1	.5	.5	.5
22,05	1	.5	.5	.9
23,05	1	.5	.5	1.4
24,00	1	.5	.5	1.8
24,05	1	.5	.5	2.3
25,00	1	1.8	1.8	4.1

SOCIAL

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	22,00	1	.5	.5	.5
	25,00	1	.5	.5	.9
	27,00	1	.5	.5	1.4
	27,05	1	.5	.5	1.8
	28,00	2	.9	.9	2.7
	28,05	1	.5	.5	3.2
	29,00	2	.9	.9	4.1
	30,00	2	.9	.9	5.0
	31,00	4	1.8	1.8	6.8
	32,00	5	2.3	2.3	9.0
	32,05	1	.5	.5	9.5
	33,00	7	3.2	3.2	12.7
	33,05	2	.9	.9	13.6
	34,00	7	3.2	3.2	16.7
	35,00	6	2.7	2.7	19.5
	35,05	1	.5	.5	19.9
	36,00	7	3.2	3.2	23.1
	36,05	3	1.4	1.4	24.4
	37,00	8	3.6	3.6	28.1
	37,05	2	.9	.9	29.0
	38,00	13	5.9	5.9	34.8
	38,05	2	.9	.9	35.7
	39,00	17	7.7	7.7	43.4
	39,05	3	1.4	1.4	44.8
	40,00	15	6.8	6.8	51.6
	40,05	1	.5	.5	52.0
	41,00	18	8.1	8.1	60.2
	41,05	2	.9	.9	61.1
	42,00	16	7.2	7.2	68.3
	42,05	2	.9	.9	69.2
	43,00	8	3.6	3.6	72.9
	43,05	2	.9	.9	73.8
	44,00	9	4.1	4.1	77.8
	44,05	2	.9	.9	78.7
	45,00	9	4.1	4.1	82.8
	46,00	7	3.2	3.2	86.0
	46,05	1	.5	.5	86.4
	47,00	6	2.7	2.7	89.1
	48,00	8	3.6	3.6	92.8
	48,05	1	.5	.5	93.2
	49,00	1	.5	.5	93.7
	49,05	1	.5	.5	94.1
	50,00	4	1.8	1.8	95.9
	51,00	2	.9	.9	96.8
	51,05	1	.5	.5	97.3
	52,00	4	1.8	1.8	99.1
	53,00	2	.9	.9	100.0
	Total	221	100.0	100.0	